



Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (UV)

**Análisis comparado de las medidas educativas contra
el *bullying*: adaptación del Proyecto KiVa al contexto
educativo de la Comunidad Valenciana**

TESIS DOCTORAL

Presentada por: María de la Hoz Martínez Jiménez

Dirigida por: Dra. Carmen Lloret-Catalá y Dra. María Alcantud Díaz

Valencia, 2021

Dedico esta tesis doctoral a las personas que han creído en mi luz y han contribuido a hacerla brillar intensamente. Hasta el final.

Agradecimientos

Todo final conlleva un nuevo principio. Así que no se puede decir que la finalización de la presente tesis doctoral sea en sí un final, sino el principio de una nueva forma de prevenir y actuar contra el *bullying*. Hace ya más de tres años que decidí empezar esta aventura sin un rumbo demasiado fijo. Afortunadamente, encontré a dos directoras que han sido mi brújula durante toda esta andadura. No ha sido un camino fácil, sino más bien lleno de obstáculos. A finales del segundo año, tuve un accidente del que volví a nacer. Y a finales del tercero, una de mis directoras sufrió una operación grave. Ambas nos hemos recuperado bien, habiendo demostrado nuestras ganas de comernos el mundo y de vivir; de vivir mucho e intensamente.

En primer lugar, doy gracias a Dios por haber puesto su mano y haber hecho que todo haya salido bien. Asimismo, doy gracias a mi familia por haber aguantado tantas horas de estrés y haber sido mi principal apoyo y bocanada de aire fresco cuando más lo necesitaba. También me gustaría agradecer a la Escuela Profesional La Salle por haberme puesto siempre las cosas fáciles. Por haber recibido con entusiasmo la noticia de mi tesis y haberme permitido implementarla con el alumnado. A este también tengo mucho que agradecerle, porque hemos crecido juntos/as, porque hemos cambiado yendo de la mano. Por todo lo logrado y lo que ha quedado pendiente, por haber sembrado un fruto sempiterno en ello/as.

Me gustaría agradecer en general a todas y cada una de las personas que se han cruzado en mi camino durante el transcurso de la realización de la presente tesis doctoral, porque, en diferentes medidas, cada uno/a ha contribuido a enriquecer este trabajo, bien con consejos, o bien con actos. Por los/as que se cruzaron y salieron, por los/as que decidieron quedarse, y por los/as que la vida decidió llevarse. Gracias.

Mención aparte, por supuesto, para mis directoras de tesis. Por ser ejemplo, guía, espejo donde mirarme, reflejo de que si quieres puedes con todo, sin importar las adversidades que la vida te va poniendo, y por haber sido mis “madres” antes y durante el proceso. Para mí sois piezas clave de este puzzle, sin vosotras nada de esto hubiera sido posible. Gracias por animarme, valorarme e inspirarme a crecer. No he podido tener más suerte con vosotras. Os quiero. Y no me olvido tampoco de Ena, esa secretaria que siempre me ha facilitado todos los trámites y me ha resuelto miles de dudas cuando sentía ir en una barquita perdida en medio del océano. No es fácil encontrar gente como tú, pero es muy necesario. Y, sobre todo, gracias a la vida, por haberme dado una segunda oportunidad y haberme otorgado las ganas de luchar más fuerte que nunca contra ese calvario que atormenta a tantos/as niños/as hoy en día: el *bullying*. Por ellos y ellas, porque su mayor preocupación sea a qué juego jugarán en el patio; porque su mejor gala sea una sonrisa. Hoy y siempre.

Contenido

Agradecimientos.....	5
Índice de Figuras	11
Índice de Tablas	13
Introducción	15
Capítulo 1: El acoso escolar o <i>bullying</i>	22
1.1. Nociones esenciales acerca del concepto “bullying”	22
1.1.1. Concepto de “bullying”	22
1.1.2. El <i>bullying</i> y sus protagonistas.....	27
1.1.3. Factores que influyen en las situaciones de <i>bullying</i>	30
Capítulo 2: Análisis comparado normativo y de medidas de acción-prevención contra el <i>bullying</i> en los tres niveles territoriales.....	38
2.1. Nociones básicas sobre el análisis comparado	39
2.2. Objetivos.....	40
2.3. Método del análisis comparado	40
2.4. Datos extraídos de la investigación	41
2.4.1. Medidas de acción-prevención contra el <i>bullying</i> en el marco normativo europeo	42
2.4.2. Medidas de acción-prevención contra el <i>bullying</i> en el marco normativo español	77
2.4.3. Medidas de acción-prevención contra el <i>bullying</i> en el marco normativo de la Comunidad Valenciana.....	86
2.5. Resultados del análisis comparado	91
2.6. Conclusiones	92
Capítulo 3: Metodologías pedagógicas transformadoras y programas <i>anti-bullying</i>	94
3.1. Posibles soluciones aportadas por autores.....	94
3.1.1. Aprendizaje cooperativo.....	101
3.2. La lengua inglesa como lengua extranjera (ILE) más allá de sus aspectos formales académicos. EMI (Inglés como Medio de Instrucción): herramienta <i>anti-bullying</i> y de aprendizaje de larga duración.....	104
Capítulo 4: El programa <i>anti-bullying</i> KiVa.....	112
4.1. Programa KiVa: descripción y orígenes	112
4.1.1. Orígenes.....	114
4.1.2. Descripción.....	115
4.2. Proceso de intervención.....	116
4.3. Evidencias científicas de efectividad del programa KiVa.....	121
4.4. Profesorado: características y funciones.....	125

Capítulo 5: Proyecto piloto	130
5.1. Proyecto piloto Educación Primaria y Secundaria	131
5.1.1. Contexto y diseño	132
5.1.2. Objetivos de la implementación.....	134
5.1.3. Cronograma	136
5.1.4. Materiales.....	137
5.1.5. Descripción de la implementación.....	138
5.1.6. Estrategias para la recogida de datos y su evaluación	143
Capítulo 6: Análisis y discusión del proyecto piloto	154
6.1. Resultados y Discusión.....	154
6.1.1. Evaluación diagnóstica mediante cuestionarios.....	154
6.1.2. Evaluación informal por observación directa	162
6.1.3. Evaluación diagnóstica mediante rúbrica.....	168
6.1.4. Autoevaluación de la docente	170
6.2. Conclusión.....	171
Capítulo 7: El proyecto KiVa Primaria	178
7.1. Contexto y diseño	178
7.2. Implementación.....	180
7.2.1. Objetivos de la implementación.....	181
7.2.2. Justificación metodológica y legislativa	182
7.2.3. Materiales.....	186
7.2.4. Estrategias para la recogida datos y su evaluación	190
7.2.5. Cronograma	200
7.2.6. Descripción de la intervención.....	201
Capítulo 8: Resultados y discusión proyecto KiVa Primaria	214
8.1. Productos de la evaluación informal por observación directa.....	214
8.2. Evaluación diagnóstica mediante cuestionarios	221
8.2.1. Cuestionario sobre la Conducta y Experiencias Sociales en Clase (CESC)	221
8.2.2. Pre y post tests.....	223
8.3. Evaluación diagnóstica mediante rúbrica	235
8.4. Evaluación de la intervención	237
8.5. Evaluación de la consecución de los objetivos de aprendizaje.....	239
8.6. Evaluación de la docente	241
Capítulo 9: Conclusiones	244

9.1. Inconvenientes y limitaciones	248
9.2. Futuras investigaciones/tareas	249
Referencias	252
Anexos	273
Anexo 1. Cuaderno de bitácora del proyecto piloto	274
Anexo 2. Pre y post test de elaboración propia	275
Anexo 3. Cuestionario sobre la Conducta y Experiencias Sociales en Clase (CESC).....	277
Anexo 4. Cuaderno de bitácora empleado en primaria	279
Anexo 5. Cuaderno de bitácora: lectura reflexiva.....	280
Anexo 6. Cuaderno de bitácora: Dictado de Carreras	281
Anexo 7. Cuaderno de bitácora: “Hearts on the back”	282
Anexo 8. Cuaderno de bitácora: Silueta Humana.....	283
Anexo 9. Cuaderno de bitácora: carta de Diego	284
Anexo 10. Cuaderno de bitácora: “International Children’s Day”	285

Índice de Figuras

Figura 1. Perfil del alumnado afectado por sexo y edad.....	32
Figura 2. Visión yuxtapuesta de los diversos parámetros <i>anti-bullying</i> en los tres niveles territoriales.....	90
Figura 3. Principales resultados en el marco legislativo <i>anti-bullying</i> europeo, nacional y de la C. Valenciana	91
Figura 4. Los idiomas más hablados en el mundo a fecha de 2020	105
Figura 5. Pilares del programa KiVa.....	116
Figura 6. Evolución de acosadores/as y víctimas en escuelas KiVa de Finlandia	122
Figura 7. Descenso de los casos de <i>bullying</i> por tipo	123
Figura 8. Países europeos socios con licencia KiVa.....	124
Figura 9. Países no europeos socios con licencia KiVa.....	125
Figura 10. Plantilla del pre y post test (anverso)	145
Figura 11. Plantilla del pre y post test (reverso).....	146
Figura 12. Resultados del pre-test en 5º de Primaria	156
Figura 13. Resultados del pre-test en 1º de la ESO.....	157
Figura 14. Resultados del post-test en 5º de Primaria	160
Figura 15. Resultados del post-test en 1º de la ESO.....	161
Figura 16. Corazón de un/a estudiante con post-its repletos de opiniones de sus compañeros/as.....	164
Figura 17. Texto de identidad de una de las víctimas de <i>bullying</i>	166
Figura 18. Eslogan elaborado por el alumnado y colgado en las paredes del aula	179
Figura 19. Esquema de una investigación interactiva	183
Figura 20. Portada del libro ‘Stop Picking on Me’	187
Figura 21. Portada del libro ‘Baseball Saved Us’	188

Figura 22. Texto del Dictado de Carreras.....	188
Figura 23. Carta de Diego.....	189
Figura 24. Plantilla del pre y post test (anverso)	193
Figura 25. Plantilla del pre y post test (reverso).....	194
Figura 26. Adaptaciones realizadas del libro ‘Baseball Saved Us’	205
Figura 27. Metodología <i>Kolb’s Learning Cycle</i> aplicada a la propuesta de la presente tesis doctoral	206
Figura 28. Detalles de la silueta elaborada por el alumnado	207
Figura 29. Mural de los Derechos de los/as Niños/as.....	209
Figura 30. Detalles del mural de los Derechos de los/as Niños/as.....	210
Figura 31. Detalles de la implementación de la actividad <i>Hearts on the back</i>	212
Figura 32. Resultados del cuestionario sobre Conductas y Experiencias Sociales en Clase (CESC)	223

Índice de Tablas

Tabla 1. Diferencia entre <i>bullying</i> y conflictos.....	25
Tabla 2. Figuras del <i>bullying</i> , clasificadas por autores	30
Tabla 3. Acciones de la UE para combatir el <i>bullying</i>	76
Tabla 4. Estudios sobre el <i>bullying</i> realizados en la C. Valenciana	88
Tabla 5. Comparación entre las características del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje tradicional.....	103
Tabla 6. Comparativa del contexto de las fases 1 y 2 del proyecto piloto	134
Tabla 7. Cronograma de la implementación del proyecto piloto.....	136
Tabla 8. Rúbrica para evaluar la implementación del proyecto piloto	149
Tabla 9. Rúbrica para la autoevaluación de la docente.....	151
Tabla 10. Rúbrica para evaluar la implementación de la propuesta de la presente tesis doctoral	198
Tabla 11. Rúbrica para la autoevaluación de la docente.....	199
Tabla 12. Cronograma de la implementación de la presente tesis doctoral.....	200
Tabla 13. Resultados obtenidos en el pre-test en tercero de Primaria.....	225
Tabla 14. Resultados obtenidos en el pre-test en cuarto de Primaria	226
Tabla 15. Resultados obtenidos en el post-test en tercero de Primaria.....	228
Tabla 16. Resultados obtenidos en el post-test en cuarto de Primaria	230
Tabla 17. Comparación de las principales conclusiones del proyecto piloto y del proyecto definitivo.....	247

Introducción

La escritora Sydney Smith (1771-1845) afirmó en su día que “el objetivo real de la educación es aportar al alumnado habilidades que le sean útiles a lo largo de toda su vida”. Sin embargo, nos encontramos con un problema como el del *bullying* que impide a una parte de ese alumnado conseguir este objetivo. Tras haber experimentado la docencia en diversas etapas educativas y en centros escolares con diferentes características, se ha observado que uno de los mayores temores del alumnado reside en no contar con el apoyo de su grupo-clase cuando experimenta algún tipo de conflicto de esta índole.

Por tanto, en lo que a conflictos reincidentes se refiere, es relevante saber que, en España, los casos de *bullying* en 2019 incrementaron un 20%, situándose en 1.475 casos respecto a los 1.004 casos que tuvieron lugar en 2016 (García, 2020). Estos datos revelan que, en la actualidad, uno de los grandes problemas que presenta el alumnado cuando convive en los centros escolares es el acoso entre iguales. Desafortunadamente, los medios de comunicación dan eco de ello frecuentemente, pues es común ver cómo en cualquier parte del mundo jóvenes, adolescentes, niños y niñas sufren problemas psicosociales que les llevan incluso a quitarse la vida (Ingram, Espelage, Davis y Merrin, 2020). Por ello, es de vital importancia que los centros educativos cuenten con programas de prevención y actuación eficaces en la lucha contra el *bullying*, que permitan al alumnado crecer académica y personalmente en un entorno feliz y seguro (Martínez-Jiménez y Alcantud-Díaz, 2018).

Este es el punto de partida que define y acota el tema de la tesis doctoral que se desarrolla a continuación. Así, el objetivo principal de esta tesis doctoral es plantear una solución efectiva para los problemas de *bullying* con el fin de reducir el mismo, que incremente los beneficios originales del Proyecto KiVa al complementarlo con los de la lengua extranjera (inglés) más allá de sus aspectos académicos formales. Paralelo a este interés principal se

encuentra el de fomentar un ambiente de igualdad, respeto, bienestar y crecimiento de la autoestima entre el alumnado. Para ello, hay dos factores clave que presentan una caja de herramientas desde las que alcanzar nuestro objetivo propuesto: por un lado, resulta relevante adaptar el Proyecto KiVa al ámbito escolar español con el fin de prevenir y disminuir el *bullying* en el aula asegurando que las víctimas pueden contar con el apoyo del grupo-clase. Por otro, se valora favorablemente el hecho de utilizar las clases de inglés como lengua extranjera (ILE) para llevar a cabo el proyecto *anti-bullying*, dado que encaja en la búsqueda de un contexto común neutral para todo el alumnado. Para el desarrollo del estudio nos hemos fundamentado en un breve análisis comparado de las medidas de acción-prevención contra el *bullying* en los tres niveles territoriales: Europa, España y la Comunidad Valenciana. Dicho análisis incluye las cuatro fases de la comparación de Hilker (1964) y Bereday (1968): descriptiva, interpretativa, yuxtaposición y comparación. Asimismo, se ha llevado a cabo un proyecto piloto *anti-bullying* desarrollado en dos fases, una implementada en Educación Primaria y otra en Secundaria, con el fin de servir de lanzadera del proyecto contra el *bullying* definitivo diseñado en la presente tesis doctoral. Entre los resultados principales y de forma general, se ha podido detectar que el proyecto KiVa y las clases de inglés como lengua extranjera se pueden combinar para crear un elemento generador de igualdad en el aula de manera efectiva y necesaria para diseñar e implementar un programa *anti-bullying* de calidad.

La presente tesis doctoral se estructura en dos partes claramente diferenciadas. En la primera se aborda la problemática del *bullying* y se realiza un análisis comparado de las medidas educativas de acción-prevención contra el mismo en el marco normativo de tres niveles territoriales: Unión Europea, Estado Español y Comunidad Valenciana. Por tanto, comienza con la definición de algunos términos relevantes como: conflicto, *bullying*, acosador/a, víctima u observador/a; y describe sus rasgos y características principales, los agentes implicados y sus roles, los principales factores y otros aspectos vinculados con la problemática. Esta

primera parte también incluye una revisión de programas *anti-bullying* implantados con efectividad para la prevención y actuación contra el *bullying* en centros escolares. La segunda parte se centra en la implementación de un proyecto piloto llevado a cabo en dos fases en diversas etapas educativas (Primaria y Secundaria), y en una propuesta integradora del programa KiVa y la lengua extranjera (inglés) como elemento generador de igualdad en el aula. Se diseña un Programa de Intervención para prevenir y actuar contra el *bullying* en el centro educativo, implicando al alumnado, al profesorado y al entorno social del centro.

Uno de los principales motores que ha inspirado la propuesta diseñada en el presente trabajo de investigación es la relevancia de trabajar el autoconcepto, pues su importancia radica en su gran influencia en la formación de la personalidad del alumnado. La autoestima está íntimamente relacionada con la competencia social, pues influye sobre el individuo en cómo se siente, piensa, construye conocimientos, se valora, se relaciona con el resto, expresa sus sentimientos, se comunica...es decir, en su comportamiento social (Clark, Clemen y Bean, 2000). Por tanto, la falta de recursos personales y de habilidades sociales que presenta la sociedad en general hoy en día, repercute negativamente en la convivencia, por ello es de vital importancia fomentar dichos recursos y habilidades entre la futura ciudadanía del mundo en el que vivimos para hacer de este un lugar mejor.

Objetivos e hipótesis de investigación

Hay dos elementos fundamentales que se priorizan en esta tesis doctoral, por un lado, el hecho de que actualmente, una gran cantidad de estudiantes experimenta riesgo y desesperación cada vez que asiste al centro escolar y se ve acosado/a por uno/a o varios/as compañeros/as (García, 2020). Ante ello, algunos miembros de su grupo-clase se muestran pasivos al observar dicha problemática (Martínez, 2017).

El segundo elemento fundamental de este trabajo es la relevancia de la lengua inglesa alrededor del mundo en una sociedad cada vez más globalizada y extensa, así como los beneficios que aporta dicho idioma en el aula más allá de su uso puramente lingüístico y gramatical (Martínez-Jiménez y Alcantud-Díaz, 2018).

La combinación de ambos elementos ha motivado el objetivo principal de la presente tesis doctoral que se centra en disminuir el *bullying* entre el alumnado de Primaria en el ámbito escolar durante el curso académico utilizando la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE a partir de ahora) como herramienta vehicular para conseguirlo.

Con ello, y teniendo en cuenta que todo proceso investigador comienza planteándose una serie de hipótesis acerca de un área problemática, y que estas preguntas suponen el paso más relevante del trabajo de investigación (Yin, 2014), como punto de partida de esta tesis doctoral se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué nivel de *bullying* existía previamente en la clase de 3º de primaria de la Escuela Profesional La Salle de Paterna, y qué tipo de relación hay entre el alumnado?
- ¿Qué distribución de perfiles de *bullying* podemos identificar y evaluar en este grupo-clase y qué características presenta ese alumnado?
- ¿Cuál es el nivel de inglés existente en el aula anteriormente mencionada y

puede, dicho nivel, permitirnos llevar a cabo la propuesta?

- ¿Qué limitaciones presentaba el Centro para realizar e implementar la investigación?

Una vez obtenidas las respuestas a estas preguntas y habiéndose detectado cierta problemática relacionada con el *bullying*, se observa la necesidad de la implementar la propuesta que se describirá a posteriori. Por tanto, a continuación, se plantean los objetivos específicos de la presente tesis doctoral:

O1. Adaptar el Proyecto KiVa al ámbito escolar español con el fin de prevenir y disminuir el *bullying* en el aula asegurando que las víctimas pueden contar con el apoyo del grupo-clase.

O2. Utilizar las clases de inglés como lengua extranjera (ILE) para llevar a cabo el proyecto descrito a posteriormente dado que encaja en la búsqueda de un contexto común neutral para todo el alumnado.

O3. Fomentar un ambiente de igualdad, respeto, bienestar y crecimiento de la autoestima entre el alumnado de Primaria.

O4. Analizar los efectos del programa KiVa sobre la conducta del alumnado participante.

Capítulo 1:

El acoso escolar o *bullying*

Capítulo 1: El acoso escolar o *bullying*

En esta sección se presentan unas nociones esenciales acerca del concepto “bullying”, para saber diferenciarlo de aquello que es un mero conflicto puntual. Asimismo, se describirá quiénes son sus protagonistas; y, finalmente, se detallará qué componentes influyen en las situaciones de *bullying*, incidiendo especialmente en factores personales, conductuales y escolares.

1.1. Nociones esenciales acerca del concepto “bullying”

1.1.1. Concepto de “bullying”

A la hora de llevar a cabo un programa *anti-bullying*, es primordial abordar la definición de “acoso escolar” o “*bullying*” (concepto que se utilizará a partir de ahora puesto que es el más utilizado en los ámbitos de la educación y de los medios de comunicación), y los efectos que produce en las personas que lo experimentan a cualquier nivel, bien perpetrándolo, bien sufriendolo, o bien presenciándolo. Además, se debe tener en cuenta que el *bullying* se ha convertido en un problema de gran alcance mediático, pues los medios de comunicación no dejan de sorprendernos, tristemente, con tragedias concernientes a este tema cada vez de manera más recurrente (Martínez-Jiménez y Alcantud-Díaz, 2018). Se trata, por tanto, de un problema grave de índole personal, social y académica que preocupa y afecta a un elevado número de alumnado, especialmente en cuán rápido se extiende, aspecto que se debe tener en cuenta para poderlo detener y atajar de manera inmediata” (Mavroudis y Bournelli, 2016).

Definiciones

A principios de los años 70, el médico sueco Heinemann, utilizó el término “mobbing” en el contexto de la discriminación racial para referirse al ataque que realizaba un

grupo de niños/as contra un solo estudiante, tras observarlo en la escuela (Heinemann, 1972). Pero fue un año más tarde, cuando el psicólogo, profesor e investigador noruego Dan Olweus acuñó por primera vez el término “bullying”, procedente del vocablo holandés “boel” que significa acoso, e inició la primera investigación sobre la intimidación sistemática (Olweus, 1973). Desde entonces, muchos autores/as se han interesado por el estudio de dicha problemática hasta llegar a configurar la definición que se tiene de ella hoy en día. Autores como Gordon y Spilsbury (2014) lo definen como un comportamiento agresivo que sucede repetidamente (adverbio clave para diferenciarlo de un conflicto puntual -véase dicha diferenciación en la tabla 1 presentada en las siguientes páginas), que hierde o hace sentir infeliz, incómodo/a o asustado/a (Gordon y Spilsbury, 2014). Asimismo, Salmivalli, Kärnä y Poskiparta (2011) afirmaron que un estudiante sufre *bullying* cuando uno/a o más de sus compañeros/as:

- Le dice cosas mezquinas y dañinas, se ríe de él, o le pone apodosos hirientes.
- Le excluye, le da de lado, o le ignora completamente a propósito.
- Le pega, amenaza, ordena cosas, o encierra en algún sitio.
- Intenta expandir mentiras e información mezquina sobre él para que sus compañeros le den de lado.

(Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011, pp. 405-411)

Otros/as investigadores/as sugieren que las conceptualizaciones tradicionales del término “bullying” y las terminologías “acosadores” y “víctimas” se utilizan para mantener y retener los discursos tradicionales de género (Eriksen y Lyng, 2016). E incluso hay estudios que han demostrado que el alumnado puede construir y justificar la victimización por *bullying* como consecuencia de percibir a la “víctima” como diferente a (Forsberg, 2017). Además, el 91% del alumnado cataloga el *bullying* como “actos negativos”, pero pasa por alto el término “repetidos” a la hora de definirlo (Shiakou, Stella y Georgia, 2019). Por ello, es sumamente

importante la definición aclaratoria que construye la presente tesis doctoral sobre el concepto de “bullying” en base a toda la información proporcionada por los autores mencionados anteriormente. Así pues, el *bullying* es una problemática de índole agresiva y premeditada (Kovač, y Kostøl, 2020) que ocurre habitualmente entre alumnado perteneciente a un grupo de iguales, de cualquier género, y que provoca en aquellos/as que la sufren sentimientos de inseguridad, tristeza, miedo y ansiedad.

Las víctimas de *bullying* y sus secuelas

No son víctimas únicamente aquellos/as que sufren este acoso escolar, también lo son el resto de sus compañeros/as como veremos a continuación. En primer lugar, las víctimas, objetivos de *bullying*, sufren problemas psicosociales como la depresión, la ansiedad o el rechazo entre iguales (Card y Hodges, 2008; Hawker y Boulton, 2000). Además, no solo supone un riesgo para el desarrollo saludable de las víctimas, sino también de los/as perpetradores/as (Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä, Helenius, Sillanmäki, Kumpulainen, Tamminen, Moilanen y Almqvist, 2007) y de los/as observadores/as que simplemente son testigos de la victimización (Rivers, Poteat, Noret y Ashurst, 2009).

Tabla 1

Diferencia entre bullying y conflictos

Variables	Conflictos	<i>Bullying</i>
Poder y estatus	No hay grandes diferencias de poder entre las partes. Los/las involucrados/as tienen estatus similar en sus grupos.	Los/as agresores/as tienen más poder y estatus en sus grupos que las víctimas. Estas últimas son más vulnerables y tienen menos amistades.

Agresión	Cuando hay agresión, a veces, es unidireccional (una parte contra la otra) y, otras veces, es bidireccional (ambas partes se agreden).	La agresión es repetida y sistemática, y tiende a ser unidireccional (del/la agresor/a hacia la víctima).
Tipos de agresión	Cuando se dan agresiones en conflictos, quien agrede con frecuencia está respondiendo a lo que considera una ofensa o provocación de la otra parte. Es decir, es usualmente agresión reactiva.	Quien agrede no está reaccionando a una ofensa real o percibida de parte de la víctima. La cual, por lo general no hizo nada que generase la agresión que recibe. Es decir, es usualmente agresión instrumental (proactiva).

Nota. Recuperado de Escobar y Ramos (2019)

Como se observa en la tabla 1, el *bullying* provoca entre sus víctimas secuelas severas tales como una autoestima baja, problemas en las habilidades sociales, un acoso repetido y sistemático, y una actitud de desconcierto sobre por qué está siendo tratado/a de esta manera. Del mismo modo, un clima de *bullying* en el aula también afectaría al desajuste académico de todo su alumnado, pues la atención no se podría focalizar al cien por cien en aquello que se está aprendiendo, ni muchas veces el profesorado podría llevar el ritmo de la clase con normalidad. Todo ello conduciría a peores resultados académicos y a una atención dispersa (Rincón, 2011). Además, dicho autor señala en sus investigaciones que: “las experiencias repetidas de abuso físico y psicológico, de humillación y aislamiento sufridas durante el desarrollo, dejan heridas profundas que se quedan grabadas en la memoria emocional y crean una aprehensión exagerada ante lo que parezca amenazante” (Rincón, 2011, p.33).

Todo esto muestra la necesidad de contar con un plan de prevención-acción efectivo para evitar y combatir el *bullying*, que muestre a profesorado, alumnado y al resto de personal

educativo cómo actuar en dichas situaciones. Cabe destacar que, contando con un buen plan fundamentado en la investigación y centrado en los mecanismos subyacentes al *bullying*, se puede reducir este en sus distintas formas, no siendo necesario desarrollar programas específicos para cada tipo de *bullying* (verbal -insultos, motes, meterse con alguien, etc.-; de exclusión - ignorar o excluir-; físico -pegar, golpear, etc.-; manipulativo -expandir rumores-; material -robar o dañar objetos-; amenazas -obligar a hacer algo que no deseas-; racista; sexual -meterse con tu conducta sexual-; *cyberbullying*, etc.) (Oñate y Piñuel, 2007), (Durán y Yissela, 2019).

En base a las definiciones de los autores mencionados anteriormente, esta tesis doctoral considera el *bullying* como un problema social que sufren muchos estudiantes día tras día, repetidamente. Dicho problema no es un fenómeno nuevo, pero sí está muy presente en nuestras aulas actualmente. Causa el deterioro físico y mental del alumnado que lo sufre, lo ve e incluso de aquel que lo perpetra. Por ello, es importante contar con estrategias preventivas eficaces, que el profesorado esté siempre alerta observando las relaciones que se establecen entre su alumnado, y que sepa cómo actuar rápidamente en cuanto detecte una señal de *bullying*.

Consecuencias en los/as acosadores/as y observadores/as

El *bullying* es un problema que afecta a todas aquellas personas que de una forma u otra lo vivencian. Respecto al alumnado acosador, estudios como el de Serrano (2013) afirman que, como consecuencia directa, este aprende a utilizar la conducta agresiva para conseguir todo aquello que desean, además de servirse de ella para obtener cierto estatus/reconocimiento social entre sus compañeros/as. Asimismo, esta actitud puede afectarles a nivel de establecer relaciones interpersonales igualitarias a lo largo de la vida. También, les

puede conducir al fracaso y al abandono escolar, al oponerse a las normas de convivencia del centro. Incluso a cometer delitos durante su juventud o madurez derivados de dicha conducta acosadora durante la infancia (Serrano, 2013).

En cuanto al alumnado observador, puede asumir que los comportamientos violentos son atendidos y, a veces, valorados positivamente por el grupo-clase; o experimentar temor a pasar a ser ellos/as mismos/as los/as víctimas, no interviniendo ante un caso de *bullying*. Pueden también sentir impotencia y perder el autorrespeto cuando adquieren una actitud pasiva ante una situación de este tipo; y, con el tiempo, perder la sensibilidad ante estas circunstancias al vivir en un clima de convivencia violento, llegando a mostrarse indiferentes e insolidarios/as (Serrano, 2013).

1.1.2. El *bullying* y sus protagonistas

Antes de comenzar a profundizar sobre algunos de los diversos métodos que existen para combatir el *bullying*, resulta conveniente analizar las tres figuras principales que se pueden encontrar en dichas situaciones (Mendoza, 2015). Por un lado, se encuentra la figura del alumnado acosador, que son las personas que perpetran la acción del acoso (hostigan). Dicha persona utiliza la agresión como forma de lograr lo que quiere. Según su personalidad, autores como Del Río (2015) coinciden con Mendoza (2015), que los clasifica en *acosador activo*: aquel/lla que ataca personalmente a la víctima; y *acosador pasivo*: aquel/lla que dirige o induce a otras personas para que acosen a la víctima, es decir, actúa de manera indirecta. Suele ser un tipo de alumnado que pretende llamar la atención y tener más protagonismo en el aula; empatiza con sus víctimas frecuentemente y se llega a sentir mal por el daño que les está causando. Las personas a las que induce a acosar también aceptan hacerlo para evitar ser ellas mismas las víctimas y conseguir así la aceptación del grupo clase. Del mismo modo, Pearce

(2008) los agrupa también como: *acosador agresivo*: aquel/lla que denota agresividad, impulsividad, dominancia, alta autoestima, fuerza física y emocional, y falta de empatía; y *acosador ansioso*: aquel/lla que está, a nivel emocional, mucho más perturbado/a que el resto de perfiles de acosador. Estas personas tienden a presentar ansiedad, inseguridad y emociones inestables, incluso a atacar a otros/as acosadores/as que son más fuertes que ellos/as (Pearce, 2008).

Por otro lado, destaca la figura de la víctima, es decir, aquella que sufre el *bullying*. Está caracterizada por ser una persona solitaria, depresiva, tener ansiedad, poca autoestima, un rendimiento escolar bajo y dificultad para confiar en los demás incluso en la edad adulta (Macmillan Education, 2018). Autores como Del Río, Del Barco, Carroza, García y Bullón (2015) refuerzan la clasificación establecida por Castells (2007) en su estudio. Dicho autor sostiene que pueden distinguirse dos perfiles de víctimas principales: *víctima activa o provocadora*: aquel/lla que, sabiendo que va a perder, se enfrenta a sus agresores/as. Suelen ser personas con rasgos agresivos, impulsivos, irascibles, y con problemas en la competencia interpersonal (capacidad de relacionarse con los demás). Y *víctima típica o pasiva*: aquel/lla que se muestra sumiso/a ante su acosador/a, le tiene miedo y está asustado/a. Tienden a ser personas con problemas en las competencias inter e intrapersonal (capacidad de entendimiento de uno/a mismo/a), ansiosas, tímidas, poco seguras de sí mismas y calladas (Castells, 2007).

En lo referente a la tercera figura (y la más importante), es la del alumnado espectador, sobre la que nos centraremos en el presente trabajo de investigación, ya que su manera de actuar puede ser decisiva para terminar con el *bullying* o para empeorarlo. Estudios llevados a cabo por autores como Demaray, Summers y Jenkins (2016) coinciden con la clasificación que hace Roque (2015) de los testigos, aquellos/as que presencian el *bullying* de manera externa. Pueden ser: *espectadores activos*: aquellos/as que observan el *bullying* y actúan de tres

formas distintas: 1) de manera neutral, sin otorgar beneficio ni perjuicio a la víctima ni al acosador/a; 2) apoyando a la víctima defendiéndola, haciendo frente a los/as acosadores/as (bien directamente, bien denunciando la situación a un adulto); o 3) posicionándose de parte del agresor/a, dándole reconocimiento social o actuando como sus secuaces. El alumnado espectador que se decanta por esta última postura suele pertenecer a un tipo de alumnado con falta de madurez, inseguro, con poca personalidad, o con miedo de pasar a ser la propia víctima. Los estudiantes tienen riesgo de convertirse en: acosadores/as y que les guste actuar de esa manera. O bien pueden ser *espectadores pasivos*: aquellos individuos que no intervienen en el conflicto. Por un lado, suelen sentirse mal por no ayudar a la víctima; por otro, tienen miedo de las consecuencias que pueda tener prestar esa ayuda. Digamos que son personas que, a la larga, pierden la empatía con los/as asociados/as y pueden desensibilizarse, llegando incluso a ver el *bullying* como algo no extraño, por lo que no tendrían remordimientos de conciencia al no actuar al respecto. Finalmente, también se encuentra el *grupo victimizado*: se correspondería con todo el grupo clase aterrado por el alumnado agresor, puesto que le tienen miedo; les domina (Castells, 2007).

A continuación, en la página siguiente (véase tabla 2) puede observarse una recopilación de toda la información arriba expuesta en relación a las figuras del *bullying*, a modo resumen.

Tabla 2*Figuras del bullying, clasificadas por autores*

Autores	Año	Figuras
Castells; Del Río et al.	2007 2015	Víctima activa o provocadora, y víctima típica o pasiva
Pearce	2008	Acosadores/as ansiosos/as y agresivos/as
Mendoza; Del Río	2015	Acosadores/as activos/as y pasivos/as
Castells	2007	Grupo victimizado
Roque; Demaray et al.	2015 2016	Espectadores/as activos/as y pasivos/as

Nota: elaboración propia.

1.1.3. Factores que influyen en las situaciones de *bullying*

En las últimas décadas, muchos/as investigadores/as han tratado de determinar los componentes comunes que intervienen en los actos de *bullying*. A continuación, se expone una clasificación detallada de los mismos. Dicha clasificación se encuentra respaldada y coincide con los últimos informes de la UNESCO (2018 y 2019) sobre la violencia escolar y el *bullying* en la actualidad a nivel global.¹

Factores personales

Por un lado, se ha demostrado que intervienen factores personales. Estudios como el

¹ <http://www.infocoponline.es/pdf/BULLYING.pdf>

de Vega y González (2016), Mendoza (2015) o Pearce (2008) señalan que, tanto víctimas como agresores/as, comparten rasgos relacionados con el temperamento y el sexo (mayor número de víctimas de sexo femenino -véase figura 1 en la siguiente página-). Por ejemplo, no llevar unos hábitos de vida regulares y adecuados puede generar cambios de humor (mal carácter) y conductas impulsivas. Otro de los rasgos personales que subrayan estos/as autores/as es el nivel de socialización de los/las protagonistas del *bullying*. Generalmente, las víctimas tienden a ser individuos solitarios y con bajo estatus a nivel del aula. No tienen muchas amistades.

Por otro lado, el alumnado agresor también suele presentar bajo estatus social en el aula -muchos/as de sus compañeros/as de clase les rechazan-, pero no están solos/as, aunque no gozan de mucho alumnado con el que poder desahogarse con confianza (pues les tienen miedo), por lo que suelen estar de mal humor habitualmente. Por tanto, ambos protagonistas comparten la falta de desarrollo de la competencia interpersonal; ven que el resto de alumnado sabe llevarse bien entre ellos/as y lo consigue, y ellos/as no son capaces, con lo cual se frustran (y es aquí cuando el alumnado acosador genera más ira y el deseo de descargarla haciendo daño a otras personas para hacerlas sentir tan mal como ellos/as se sienten). Finalmente, Ávila-Toscano, Jaramillo, Vega, Fuentes y Martínez (2010), coinciden con Piñuel y Oñate (2006) al señalar la edad como otro de los factores personales que inciden en el *bullying*, pues este suele darse con más frecuencia al principio de la adolescencia que al final; además, agresores/as y víctimas generalmente van a la misma clase, por tanto, tienen los mismos años -o uno arriba, uno abajo si han repetido curso en alguna ocasión-.

Figura 1

Perfil del alumnado afectado por sexo y edad



Nota. Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR, 2016.

Factores conductuales

Por otro lado, recientes investigaciones como la de Garitano, Andonegi y Ruiz (2018) coinciden con autores como Castells (2007) y Beane (2006) al identificar factores conductuales comunes al grupo formado por el alumnado agresor y al grupo de víctimas. Es decir, observaron que entre las principales conductas perpetradas por el primer grupo se encontraban las siguientes: empujar, dar patadas, agredir con objetos, pegar, esconder objetos ajenos o maltratarlos, extender rumores falsos, ignorar, negarse a trabajar con la víctima y aislarla, amenazar, hablar mal del centro educativo en el que estudian, llamar la atención, ser competitivos, y mentir. Como se comprobará posteriormente, en el análisis que se llevó a cabo para la realización de la presente tesis doctoral, se pudo contrastar que los/as acosadores/as del grupo experimental presentaban gran parte de dichas conductas. Asimismo, se comparte con las investigaciones anteriores que las víctimas del *bullying* tienen

una conducta marcada por insistentes quejas ante la reiteración de las burlas, insultos y vejaciones que sufren, acusan a sus compañeros/as de clase de cuchichear sobre ellos/as o dejar de hablar cuando se acercan al grupo, están tristes a menudo y/o pensativos/as, y a veces tienen cambios repentinos injustificados en su temperamento.

Además, Barba, González y Salguero (2017) están de acuerdo con Beane (2006) en que la mayor parte de los/as acosadores/as suelen presentar rasgos físicos similares: van con la cabeza y los hombros agachados frecuentemente; y no son capaces de mirar mucho a los ojos a la otra persona, sino que no se sienten a gusto. Finalmente, resulta relevante destacar los hallazgos de Mendoza (2015) en su investigación, donde afirma que en la mayoría de casos de *bullying* se presenta un acusado estereotipo masculino tradicional, ya que los varones tienden a agredir físicamente, mientras que las mujeres optan mayormente por una agresión de carácter psicológico, identificando previamente los vacíos emocionales de su víctima (Mendoza, 2015).

Factores escolares y familiares

Adicionalmente, en estudios como el de Cuevas y Marmolejo (2016), se ha observado que intervienen factores escolares. Estos implican aspectos como el tamaño de la clase (cuanto más alumnado por clase, más probabilidad habrá de que aparezcan casos de *bullying*); la actitud del profesorado (si tiene actitud negativa, estrés, inseguridad, disconformidad por su labor docente, etc., su alumnado será más propenso a participar en situaciones de *bullying*); y el nivel de conocimientos y dominio sobre temas de *bullying* que tenga dicho profesorado (a mayor dominio, mayor control de los casos y menos probabilidad de que aparezcan - importancia de la formación *anti-bullying*-).

Por otro lado, la actitud de del profesorado y la forma en la que gestionan su poder está estrechamente relacionada con la aparición de situaciones de *bullying* (Pérez, 2016). El

profesorado con un marcado autoritarismo está inculcando a su alumnado formas negativas de gestionar el poder, y no contribuyendo a generar confianza para que le cuente los problemas. Tampoco consiste en negar la evidencia (tener un caso de *bullying* en tu clase), para evitar tener que actuar/tener responsabilidades; es decir, ni el miedo a no saber reaccionar, ni la comodidad por no hacerlo deben impedir que se actúe a la más mínima señal. Cuanto más inmediata sea la intervención, más daño se evitará. Asimismo, es importante recordar los consejos de Stainton y Willig (2008), acerca de que se obtendrán resultados más positivos si nos centramos en la conducta disruptiva en lugar de en la figura del agresor/a, pues no habrá un enfrentamiento de manera directa con él/ella y se protegerá más eficazmente a la víctima.

Respecto a los factores familiares, el alumnado procedente de entornos familiares marcados por una acusada violencia (con conflictos interparentales), tiene una mayor tendencia a adquirir comportamientos agresivos y manifestarlos con otras personas, puesto que perciben la violencia como la alternativa más viable para ellos/as. Así pues, cabe recordar la teoría del *aprendizaje social* (observacional) de Bandura (1977), que sostiene que la importancia de los modelos es esencial, puesto que según ella la conducta agresiva no sería innata sino aprendida. Por ello, lo ideal resultaría encontrar en casa un estilo educativo democrático en el que se produjera un equilibrio entre el afecto y el control.

Además, el alumnado debería ser capaz de identificar dónde están los límites, los cuales se traducen en normas. Asimismo, sería relevante que este creciera experimentando una relación familiar basada en valores como el amor, la confianza y el respeto mutuo, donde hubiera habilidades alternativas a la agresividad para hacer frente al estrés y resolver los problemas. Finalmente, los progenitores deberían entender la educación de sus hijos/as como un proceso cooperativo y colaborativo (Díaz-Aguado, 2006).

También influyen otros factores familiares como: las rupturas parentales; la victimización entre hermanos/as; el maltrato en casa; tener unos padres/madres

autoritarios/as, sobreprotectores/as o distantes; y pertenecer a una familia poco cohesionada (Arroyave, 2012), (Flores, Herrera y Merino-Soto, 2019). Por todo ello, es importante propiciar un sistema de relaciones familia-escuela-sociedad adecuado.

Capítulo 2:

**Análisis comparado normativo y de medidas
de acción-prevención contra el *bullying* en
los tres niveles territoriales**

Capítulo 2: Análisis comparado normativo y de medidas de acción-prevencción contra el *bullying* en los tres niveles territoriales

La comparación puede definirse como: “el estudio o la observación de dos o más objetos, fenómenos o acontecimientos para descubrir sus relaciones o estimar sus semejanzas y sus diferencias. La comparación es, ciertamente, un elemento que forma parte de la vida diaria del individuo” (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016). En cuanto a su uso, cabe destacar dos fines: puede utilizarse como un arma estratégica en nuestro día a día, para razonar aquello que sucede cotidianamente; o puede emplearse dándole un carácter científico. Esta segunda opción (la que se escoge desde la presente tesis doctoral) sería la relativa al método comparativo, y al aplicarse al ámbito educativo se le conoce como Educación Comparada (Martínez-Usarralde, 2003).

Así pues, resulta relevante determinar tres parámetros fundamentales a la hora de utilizar la Educación Comparada como ciencia: qué se estudia, cómo se acerca al conocimiento, y para qué se lleva a cabo la comparación. Todos ellos serán detallados en el presente apartado. En cuanto al primer parámetro, se realizará un estudio comparado de los diversos métodos *anti-bullying* de acción-prevencción utilizados en Europa, España y la Comunidad Valenciana (unidades de comparación). Asimismo, se hará un recorrido por la investigación educativa en *bullying*. Se analizarán las medidas de acción- prevencción en el marco normativo europeo, español y en la Comunidad Valenciana, con el fin de observar cómo se aborda el *bullying* en los tres niveles territoriales: qué países implementan medidas de acción-prevencción, cuáles son estas medidas, desde cuándo las llevan a cabo y cuál es su metodología de implementación.

El acercamiento a dichas medidas y normas *anti-bullying* se llevará a cabo mediante el

método comparado, es decir, siguiendo un criterio de comparación riguroso, claro y bien fundamentado, se buscarán semejanzas y diferencias entre ellas para encontrar las tendencias más relevantes. En cuanto a la finalidad de la comparación, esta se centrará en la comprensión de las medidas y de las políticas educativas de los tres niveles territoriales y todos los elementos que en ellas confluyen concernientes al *bullying*, para comprobar si continúa existiendo la necesidad de elaborar soluciones más eficaces ante esta problemática actual, que desemboquen en el establecimiento de objetivos que mejoren los sistemas educativos.

2.1. Nociones básicas sobre el análisis comparado

En los últimos años ha crecido notablemente la necesidad y el interés por establecer políticas educativas, estrategias y planes que prevengan y detengan el *bullying*. Esta necesidad se encuentra fundamentada en el incremento de dicha problemática y en su complicación debida al creciente desarrollo tecnológico en el que el mundo se encuentra inmerso. Pues, tal y como afirma Torres (2006), “lo que en el presente se vive como amenaza mayor son los procesos de “desocialización”. La cultura de la superficialidad, la dictadura de las modas y de la comunicación rápida, sumada a la falta de tiempo y espacio, están dando lugar a grandes transformaciones” (Torres, 2006, p.23). El papel de las políticas educativas y medidas de acción-prevención a nivel europeo, nacional y autonómico resulta decisivo en la lucha contra el *bullying* y contra dicho proceso de desocialización, pues si se elaboran adecuadamente, suponen el arma más poderosa que pueden utilizar los seres humanos para cambiar el mundo y reducir esta problemática que cada día produce resultados más devastadores para la vida de aquellos/as que la sufren.

2.2. Objetivos

En la actualidad, los marcos normativos europeos, españoles y de la Comunidad Valenciana cuentan con estrategias y medidas variadas destinadas a la abolición del *bullying*. Los planes estratégicos propuestos parecen determinar en buena parte la voluntad de dichos niveles territoriales de aunar sus fuerzas en la lucha contra el *bullying*. La cuestión es si estas medidas son suficientes, se implementan, y se adaptan a las necesidades vigentes.

El objetivo general del presente análisis comparado es comprender estas propuestas concernientes al *bullying*, para determinar si es necesario encontrar otras soluciones ante las problemáticas actuales o mejorar las mismas. En lo referente al objetivo específico, consiste en analizar la comparación entre la normativa y las medidas preventivas y de acción contra el *bullying* mencionadas anteriormente como herramientas para la desaparición/disminución del mismo.

2.3. Método del análisis comparado

En los diversos niveles territoriales, a nivel legislativo encontramos normativas, programas, campañas y planes para combatir el *bullying* (objetos de estudio de este análisis comparado). La pesquisa se ha llevado a cabo sobre 3 niveles territoriales que, por tanto, se corresponden con los ámbitos de estudio del presente análisis comparado: Europa (Bulgaria, Alemania, Reino Unido, Bélgica, Grecia, Italia, Lituania y Rumanía), España y la Comunidad Valenciana. Ello permitirá establecer relaciones entre lo global y lo local, y de esto se ha de tratar profundizar en el método comparado y sistematizar las comparaciones (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). Es aquí donde se aplicará el modelo de las cuatro fases de comparación de Hilker (1964) y Bereday (1968), que ha sido comúnmente aceptado y continúa aplicándose en los estudios comparados hoy en día (Adick, 2018). “El método de

Hilker y Bereday es catalogado como el método comparativo por excelencia y con un mayor peso en la historia de la educación comparada contemporánea” (Pulido, 2019). Así pues, en el presente análisis comparado se emplearán las cuatro fases de comparación sugeridas por dichos autores: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación.

Además, este análisis ha tenido lugar desde una temporalidad estática centrada en los acontecimientos educativos que suceden a día de hoy, es decir, en un tiempo presente, las diferentes medidas que se toman en dichos lugares para hacer frente al *bullying*. Se ha atendiendo a los siguientes ítems: objetivos, planes nacionales y/o leyes, plataformas web, campañas, informes, programas y creación de materiales. Se ha aplicado una metodología de estudio cualitativo. La investigación ha consistido en analizar la normativa y las acciones *anti-bullying* que se llevan a cabo con la finalidad de comprobar si se atiende de igual manera a esta problemática social desde las tres perspectivas comentadas anteriormente, y si se hace adecuadamente empleando los medios necesarios.

En este apartado se expondrá, en primer lugar, las acciones que lleva a cabo la Unión Europea para promover la investigación en torno a dicho problema social, así como la forma de gestionarlo a nivel político. A continuación, se incidirá en la normativa y en las medidas de acción-prevención contra el *bullying* utilizadas en las escuelas de España; y finalmente, se detallará una serie de estudios realizados en la Comunidad Valenciana respecto a esta problemática.

2.4. Datos extraídos de la investigación

A continuación, se llevará a cabo la fase descriptiva del análisis comparado, situándonos en la realidad que se va a comparar, observándola, presentando y ordenando la información más relevante, de forma que el resultado sea una panorámica pormenorizada de

dicha realidad (Caballero et al., 2016).

2.4.1. Medidas de acción-prevención contra el *bullying* en el marco normativo europeo

Las emociones negativas expresadas con agresividad debido a un clima familiar violento, el incremento de los problemas familiares asociados con la crisis económica, la crisis de valores que sufre la actual sociedad de consumo, la violencia en los medios de comunicación, y el uso sin control de Internet por parte del alumnado desde edades muy tempranas, son factores clave para el desarrollo de conductas de *bullying* que ayudan a perfilar los rasgos que sus participantes poseen (Arroyave, 2012, Hernández y Fernández, 2014). Las consecuencias de estos fenómenos son críticas para las vidas del alumnado acosador y las víctimas, pues les conducen a desarrollar emociones negativas como el miedo y/o la ansiedad que llevan al abandono escolar e incluso al suicidio, por tanto, están asociados a una salud conductual negativa entre aquellos/as que los sufren o han sufrido (Ingram, Espelage, Davis y Merrin, 2020). Este fenómeno deriva en bajos niveles de autoestima y problemas psicológicos que acompañan a los individuos a lo largo de sus vidas (Williford, Boulton, Noland, Little, Kärnä y Salmivalli, 2012); además, el alumnado que vive en contextos violentos presenta problemas a la hora de socializarse (Arroyave, 2012).

Ante este problema, la Comisión Europea propone, desde el año 2012, el proyecto “I am not scared”² (“No Tengo Miedo”), incluido en el programa *Lifelong Learning* (KA1 Policy Cooperation and Innovation), para identificar las mejores estrategias europeas *anti-bullying*. Es decir, dicho proyecto analiza exhaustivamente qué situación está viviendo cada país respecto

² https://iamnotscared.pixel-online.org/members_partners.php

a dicha problemática, qué medidas de prevención está llevando a cabo, y cuáles son los casos de *bullying* existentes con el fin de determinar patrones de semejanza entre los/las principales participantes implicados/as en los conflictos. En él participan alumnado, familias, consejos escolares, profesorado, administraciones educativas, expertos municipales e instituciones de nueve países europeos que formaron parte del proyecto voluntariamente: Bélgica, Bulgaria, Alemania, Grecia, Italia, Lituania, Rumanía, España y Reino Unido. Todos estos miembros aúnan sus fuerzas para ayudar a que las escuelas mejoren sus políticas y estrategias en relación con el *bullying*. Cabe destacar que este proyecto no solo tiene en consideración las mejores prácticas *anti-bullying* europeas, sino también los aspectos culturales y socioeconómicos específicos de cada país.

A continuación, comentaremos brevemente algunos de los aspectos más relevantes e interesantes en la lucha contra el *bullying* en los países que formaron parte del proyecto europeo y el resto de países de la UE:

Alemania

En Alemania, el alumnado de Primaria tiene un libro de quejas llamado *Klagebuch* (klagen significa “quejarse” en alemán y Buch significa “libro”). Cada vez que un alumno/a se siente intimidado/a por otro/a niño/a lo escribe en dicho libro de forma detallada, contando lo ocurrido y cómo le ha hecho sentir, anotando también la fecha y su nombre. Así, queda constancia por escrito del suceso y se revelan los hechos. En el caso del alumnado que todavía no sabe escribir, puede pedir ayuda a sus compañeros/as de un curso más (sus “Partners”), ya que cada estudiante de segundo curso tiene asignado a uno/a de primero para ser su ayudante cuando lo necesite.

El *Klagebuch*³ es una herramienta que el profesorado tiene muy en cuenta y revisa todas las semanas. Si lo ocurrido se ha dado entre alumnado procedente de la misma clase, se sientan en círculo y lo comentan a modo de asamblea. Mientras que, si el suceso ha tenido lugar con estudiantes de otra clase, el profesorado traslada esa información a la persona responsable pertinente (García, 2017).

Finalmente, resulta anecdótico destacar la colaboración de artistas como el actor televisivo Carsten Stahl en la lucha contra el *bullying*. Este visitó algunos centros educativos en 2019 y contó su experiencia cuando vivió esta problemática con tan solo diez años⁴.

Austria

A nivel político, en 2007 el Ministerio de Educación, Arte y Cultura lanzó una campaña llamada: “Weisse Feder: Gemeinsam für Fairness und Gegen Gewalt”⁵ (Pluma blanca: juntos por la justicia y contra la violencia), que se encuentra a día de hoy en constante actualización. Está dirigida especialmente al alumnado, profesorado y centros educativos del país y entre sus objetivos denotan los siguientes:

- Prevenir todas las formas de violencia en la escuela.
- Incrementar la confianza de los estudiantes y su responsabilidad e implicación en la lucha contra el *bullying*.
- Fomentar un entorno seguro y agradable para que el alumnado se pueda desarrollar personal y académicamente.
- Aumentar la sensibilización sobre el *bullying* entre el alumnado e implementar acciones

³ <https://cronicasgermanicas.com/2017/12/18/combatiendo-el-bullying-en-alemania/>

⁴ <https://www.nytimes.com/2019/08/16/world/europe/carsten-stahl-germany-bullies.html>

⁵ https://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=1&hl=es&prev=search&pto=aue&rurl=translate.google.com&sl=de&sp=nmt4&u=https://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention&usg=ALkJrhjuFVtNP17yDXCJsR4a53cqcebLiw

para luchar contra dicha problemática en el ámbito escolar.

Entre las acciones y actividades principales del programa se encuentran: la utilización de las artes escénicas, la colaboración alumnado-profesorado para el diseño de reglas *anti-bullying*, estudios de caso, conversaciones con terapeutas cualificados, el trabajo en grupo, los grupos de apoyo entre pares, cuestionarios, y la celebración de jornadas. Además, "Weisse Feder" cuenta con el apoyo de importantes figuras del deporte, medicina y arte; y se celebra el "Día de la Pluma Blanca", y los "Premios de la justicia" entregados por el primer ministro de Educación a los mejores proyectos escolares *anti-bullying*.

También resulta relevante destacar que la ciudad de Graz cuenta con una oficina de Servicios de Protección Infantil que trabaja en áreas como la violencia física, psicológica y sexual. Solo en 2019, 720 familias fueron consultadas y asesoradas. Asimismo, en 2020, Graz inició un programa contra la violencia infantil. Fue propuesto por el concejal Kurt Hohensinner y se hizo posible gracias a la cooperación entre la Oficina para la Juventud y la Familia y el Departamento de Educación e Integración de Graz. El objetivo principal de la campaña "I Have Courage" es crear conciencia sobre el problema que aún existe en muchas áreas de Austria y brindar más información sobre la protección de la infancia. En el centro del proyecto están los llamados Mutmacher o "dadores de coraje". Proviene de tres empresas socioeconómicas de Graz: "tag.werk", "Youth At Work" y "heidenspass". El objetivo de la campaña es ayudar al alumnado (y sus familias) a tener el coraje de contar su problema y resolverlo⁶.

Por otro lado, Austria cuenta con la realización de varios estudios sobre el *bullying*, como, por ejemplo: "La implicación general en el comportamiento agresivo y *bullying* a otros y sus motivos subyacentes entre jóvenes no inmigrantes e inmigrantes residentes en Austria

⁶ <https://www.themayor.eu/en/i-have-courage-campaign-launched-in-graz>

y Noruega'' (Strohmeier, Fandrem y Spiel, 2012).⁷ Los resultados obtenidos mostraban que las causas que provocaban una conducta violenta y de *bullying* de un individuo hacia otra(s) persona(s) eran diferentes entre los/las jóvenes no inmigrantes y los/as inmigrantes, mientras que la necesidad de afiliación o aceptación era un motivo al cual otorgaban más relevancia los/as jóvenes inmigrantes que los/as no inmigrantes (Strohmeier et al., 2012).

Bélgica

En Bélgica, en la Federación Wallonie-Bruxelles, la Ministra de Educación Marie-Dominique Simonet decidió lanzar en 2009 un plan de acción para garantizar un aprendizaje sereno y tranquilo (plan PAGAS). A través de este plan, se han implementado diversos dispositivos como el número gratuito "Assistance écoles"⁸ (de asistencia escolar). Se trata de un servicio de ayuda disponible para toda la comunidad educativa, destinado a informar de las víctimas de *bullying*, darles ayuda y aconsejarles. Además, las escuelas cuentan con departamentos de bienestar para centralizar las demandas de ayuda y saber quién puede ser llamado/a. Asimismo, en 2009 nació el Observatorio de Violencia y Abandono Escolar Temprano, el cual ha colaborado activamente con el proyecto europeo "I Am Not Scared", proporcionándole información y datos entre otras cosas.

Bélgica también cuenta desde 2006 con Centros de Salud y Bienestar -CPMS-⁹, que suponen los primeros puntos de contacto a los que acudir ante problemas de violencia y abandono escolar; servicios de mediación escolar; planes de acción; y programas de entrenamiento en la mediación escolar, financiados por el gobierno con una dotación económica de hasta 3000€ por escuela.

⁷ <http://revistas.um.es/analesps/article/view/155991>

⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=26259>

⁹ https://iamnotscared.pixel-online.org/files/strategy_european/EuropeanStrategy_EN_doc.pdf

Por otro lado, la casa real también ha mostrado su interés en la lucha contra esta problemática. La reina Matilde asistió en 2019 a una escuela de Esneux (elegida por ser pionera en creación de planes contra el ciberacoso) para conocer los métodos utilizados por la misma para combatir el *bullying*, reuniéndose tanto con el alumnado como con el profesorado de forma cercana.¹⁰

Bulgaria

En Bulgaria, a nivel político, la Agencia Estatal de Protección del Menor es la encargada de adoptar cada año¹¹ un programa nacional para proteger al alumnado (“Programa Nacional para la Protección de los Niños”) con el fin de prevenir la violencia y proteger a los/as niños/as y a sus familias. El programa incluye también planes de prevención nacionales y campañas de información. Adicionalmente, cada municipio (siguiendo las áreas de prioridad establecidas por el programa) desarrolla e implementa su propia estrategia para proteger al alumnado. Además, existe una Comisión Especial de Expertos, formada por especialistas en violencia juvenil que realiza análisis, elabora estadísticas, y propone acciones, en cooperación con diversas ONG, otros organismos nacionales (las “salas pedagógicas para niños/as”) y la policía.

Por otro lado, destaca el Programa Escolar para la Prevención de la Agresión y el *Bullying* (2013)¹², cuyas actividades y acciones incluyen: estadísticas e investigación (cuestionarios) sobre la difusión del fenómeno, informes semestrales y anuales, documentación de experiencias y manuales. Finalmente, UNICEF junto con el Ministerio de

¹⁰<https://monarquia.elconfidencialdigital.com/articulo/belgica/matilde-belgica-conoce-metodos-combatir-bullying/20190201141301023399.html>

¹¹https://www.actualno.com/society/dazd-gotvi-5-godishna-nacionalna-programa-za-zashtita-na-decata-ot-nasilie-news_469135.html

¹² <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyc/article/view/476>

Educación y Ciencia de Bulgaria, lanzó en 2017 un programa para la creación de entornos escolares seguros y prevención del *bullying* y la violencia. Este exponía una serie de buenas prácticas y tuvo una magnífica acogida entre los centros educativos de dicho país¹³.

Chipre

A nivel político, el Ministerio de Educación creó en 2009 el Observatorio Nacional para la Violencia en las Escuelas¹⁴, el cual tiene como objetivos recoger, registrar, analizar y evaluar datos sobre las formas de violencia en la escuela, incrementando la sensibilización sobre el *bullying* y cómo evitarlo. Dicho Observatorio ha fomentado la creación de un Comité de Intervención para la violencia en la escuela, cuyos/as integrantes principales son representantes del Ministerio, profesorado de Primaria y Secundaria, orientadores/as y psicólogos/as. Además, proporciona formación a la comunidad educativa en materia de *bullying*, así como programas de mediación escolar, estrategias de prevención y tratamiento, y actividades sobre habilidades sociales.

Por otro lado, en 2019 se presentó un proyecto de ley en el Parlamento de Chipre que proponía el establecimiento de un comité especial en cada escuela a partir de 2020 para ayudar en la lucha contra el *bullying*. Dicho proyecto de ley establece que cada escuela tome todas las medidas administrativas y educativas para proteger al alumnado de cualquier forma de *bullying* y violencia. Además, estas tendrán que establecer un comité especial que elaborare un plan de acción contra el comportamiento antisocial para frenar el *bullying*. Dicho comité también se encargaría de investigar cualquier incidente de *bullying*, decidir las medidas disciplinarias que se emplearían e informar al Ministerio. Asimismo, el Ministerio de Educación deberá publicar un informe anual al finalizar cada curso escolar donde se recojan todos los casos de *bullying*

¹³ <https://www.unicef.org/bulgaria/en/together-against-violence-schools>

¹⁴ http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/

que hayan sucedido¹⁵.

Croacia

En 2014, Croacia se unió al programa ENABLE (*European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments*)¹⁶ junto a Bélgica, Dinamarca, Grecia y Reino Unido. La finalidad de este era abordar el *bullying* a nivel europeo y proporcionar información y recursos para trabajarlo en las escuelas. Asimismo, el programa colocaba al alumnado en el centro del proceso *anti-bullying* al ayudarle a mejorar sus propias habilidades, cuestionar su actitud hacia los/as demás, y al fomentar un clima de apoyo entre iguales en los centros educativos.

Por otro lado, en 2019, niños/as miembros de la *Network of Young Advisors to the Ombudsperson for Children*¹⁷ (NYA) elaboraron un documento llamado "Stop the Silence That Hurts!". Se trataba de una estrategia *anti-bullying* sobre posibles enfoques para su prevención. Dicha asociación eligió el acoso psicológico, la exclusión de la sociedad y el aislamiento como temas centrales de la investigación. Asimismo, se le asignaba diversas tareas a las familias, escuelas, Ministerio de Educación, asociaciones de los Derechos de la infancia, e incluso a ellos/as mismos/as.

Dinamarca

En 2008 nació la campaña "Juntos contra el *bullying*"¹⁸, de la mano de Bertel Haarder, en colaboración con el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de la Infancia, el Centro Danés de Educación Ambiental, la Casa Real, y la Asociación *Save the Children*¹⁹. Su principal

¹⁵ <https://in-cyprus.philenews.com/new-bill-to-tackle-bullying-at-schools/>

¹⁶ https://ec.europa.eu/justice/grants/results/daphne-toolkit/content/enable-european-network-against-bullying-learning-and-leisure-environments_en

¹⁷ <https://dijete.hr/en/homepage-ombudsman-for-children/>

¹⁸ <http://www.alleforenmodmobning.dk/>

¹⁹ <https://redbarnet.dk/om-red-barnet/save-the-children-denmark/>

objetivo era favorecer el bienestar del alumnado, sensibilizar a políticos/as e integrantes de los centros educativos, y crear métodos de prevención *anti-bullying* en los colegios. Para ello, se emplearon programas de formación para el alumnado, profesorado y familias; y se crearon el termómetro DCUM y la Tarjeta Educativa como principales estrategias *anti-bullying*. También se creó un campamento contra el *bullying*, un concurso de canciones contra dicha problemática, una línea telefónica con su respectivo chat para familias y alumnado, una campaña de grafiti, un servicio de protección por *Save The Children Youth*, campañas de prensa y televisión, y todos los centros escolares recibieron un paquete informativo sobre la lucha contra el *bullying*.

Por otro lado, en 2017 entró en vigor en las escuelas un requisito legal para que contaran con un programa centrado en el desarrollo de habilidades socioemocionales con el fin de frenar y prevenir el *bullying*²⁰. Este se centraba en la disciplina positiva y valores como el respeto y la empatía, además de fomentar el ánimo en la lucha contra el *bullying* en lugar del miedo. Asimismo, la función del profesorado se basaba en fomentar la cohesión grupal donde ningún integrante de la clase se sintiera excluido/a.

Estonia

Entre 2010 y 2014, el Ministerio de Educación desarrolló y financió un plan²¹ para reducir la violencia escolar, destinado a los centros escolares y a sus integrantes. Todas las actividades y acciones del plan fueron puestas en práctica en colaboración con un Comité de Control, el Ministerio de Asuntos Sociales, el Ministerio de Justicia, el Comité de la Policía de Estonia, el Comité de Salvamento, la Administración de Carreteras, diversos representantes de sindicatos de estudiantes, familias, profesorado, psicólogos/as escolares, la Asociación

²⁰ <https://euobserver.com/coronavirus/148600>

²¹ https://www.hm.ee/sites/default/files/kiusamisvaba_haridustee_kontseptsioon.pdf

Estonia de Bienestar Infantil y otras ONG preocupadas por la seguridad infantil. Su principal meta era el registro y el estudio de la violencia escolar y el *bullying*, y la creación e implementación de acciones y actividades para la prevención de dicha problemática. También se crearon campañas mediáticas de sensibilización, se actualizaron currículos nacionales, y se pusieron en práctica cursos de formación para el profesorado.

Asimismo, el Defensor del Pueblo para Niños/as (*Ombudsman for Children*) lanzó en 2014 una web para el programa ‘Bully-free school’²², donde se ofrecen consejos prácticos para prevenir el *bullying* y para la resolución de casos de dicha problemática. El programa hace un llamamiento a la cooperación entre familias-escuela para fomentar un punto de vista crítico y de denuncia en la sociedad espectadora de este tipo de conductas. La página web describe la naturaleza del *bullying* y los pasos que se pueden tomar para su eliminación. Además, se ofrecen consejos para crear entornos escolares más solidarios; y se proporcionan materiales y enlaces a otros programas y páginas contra el *bullying*.

Eslovaquia

Como medida más relevante destaca, en el año 2006, la creación de la Guía Metódica sobre la Prevención y Resolución del *Bullying* en las Escuelas y Establecimientos Escolares por parte del Ministerio de Educación. Esta incluye medidas preventivas y de acción para situaciones de *bullying* y ofrece la posibilidad de establecer cooperaciones entre diversos centros escolares. Además, se abrió una página web para facilitar su difusión. Dicha web incluye la nueva directiva para prevenir y abordar el *bullying* establecida desde el año 2018, la cual se puede consultar en el siguiente enlace.²³

²²https://www.oiguskantsler.ee/sites/default/files/Kool%20kiusamisest%20vabaks%20voldik%20ENG_veebi.pdf

²³ <http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=pedagogovia--legislativa-sk--metodicke-usmernenie-c-36-2018>

Asimismo, en el año 2015 se abrió una línea de ayuda infantil llamada: *Linka Detskej Istoty* (LDI)²⁴, fruto de un proyecto que pretendía conocer las opiniones del alumnado sobre el *bullying* y hacerle sentir seguro, con el fin de informar a los/as profesionales sobre qué tipo de apoyo necesitaban. Dicha línea telefónica sigue en activo en la actualidad.

Eslovenia

En el año 2003, el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte nombró un grupo de trabajo con la finalidad de preparar una serie de pautas para prevenir el *bullying*. En mayo de 2004, se elaboró un documento²⁵ formado por cinco partes: una introducción sobre el acoso escolar y los resultados de varios estudios eslovenos; diversos hallazgos internacionales en relación a proyectos en otros países; modelos de buenas prácticas en Eslovenia; unos principios sobre cómo hacer frente al *bullying* en los centros educativos; y una serie de medidas y estrategias.

Por otro lado, como propuesta más destacable, en el año 2007, el Instituto de Educación Nacional de la República de Eslovenia, en colaboración con el Ministerio de Educación, adoptaron por primera vez una Regulación de Derechos y Deberes de Alumnos de Primaria. Dicho documento puede visitarse en el siguiente enlace²⁶ y su finalidad es elaborar un plan pedagógico unificador para todas las escuelas eslovacas.

Finlandia

El caso de la política contra el *bullying* finesa es un gran ejemplo de estrategia proactiva. Los primeros planes gubernamentales *anti-bullying* surgieron en la década de los 90. Pero fue

²⁴ <http://www.lds.sk/deti/>

²⁵ <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33867017.pdf>

²⁶ https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/mednarodno-pravo/6e21ab8014/Otrokove_pravice_v_Sloveniji.pdf

en el año 2003 cuando se convirtieron en obligatorios en todos los centros educativos del Estado y, más adelante, se vieron reforzados en el año 2010 con la Ley de Educación Básica y la reforma del programa escolar. Como parte del plan de este país para reducir el *bullying*, el Ministerio de Educación y Cultura financió el programa *anti-bullying* KiVa²⁷ en los colegios (base de la presente tesis doctoral), el cual se encuentra operativo actualmente en el 90% de las escuelas estatales desde su nacimiento, y será explicado de manera extendida en apartados posteriores.

Francia

Francia ha sido un país activamente implicado en la lucha contra el *bullying* y en el aumento de la seguridad en los centros escolares. Por ello, desde 2005 ha creado varias órdenes ministeriales (“Prévention et lutte contre la violence scolaire”²⁸; «Sécurisation des établissements scolaires et suivi de la délinquance»²⁹; «Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (C.E.S.C.)»³⁰; «Plan de sécurisation des établissements scolaires: actions prioritaires»³¹; «Diagnostics de sécurité, mise en oeuvre et suivi des préconisations»³²). Pero fue en el año 2010 cuando la celebración de los “Estados generales de la seguridad en la escuela” cuando se elaboró la política nacional: “Prevención y lucha contra el *bullying* escolar”³³. Dicha iniciativa estaba dirigida a todos los/as integrantes de los centros educativos y entre sus principales objetivos destacan: medir el clima y la violencia escolar, formación para el profesorado, reforzar el plan de seguridad, desarrollar sanciones escolares significativas, proporcionar un teléfono de ayuda gratuito “Stop harcèlement” (0808 80 70 10) y crear un

²⁷ <http://www.kivaprogram.net>

²⁸ <https://eduscol.education.fr/pid23363/prevention-et-lutte-contre-la-violence-en-milieu-scolaire.html>

²⁹ <https://www.education.gouv.fr/cid49299/mene0922207c.html>

³⁰ <https://eduscol.education.fr/cid46871/le-cesc-sa-composition-ses-missions.html>

³¹ <https://www.education.gouv.fr/cid50782/mene1003863c.html>

³² <https://www.education.gouv.fr/cid54009/mene1026610c.html>

³³ <https://eduscol.education.fr/cid55921/le-harcèlement-entre-eleves.html>

programa concreto para los centros escolares.

En 2019, Francia introdujo una campaña llamada ‘All Equal, All Allies’ para erradicar el *bullying* anti-LGTBI. El Ministerio de Educación Nacional y Juventud lanzó dicha campaña³⁴ para garantizar que todas las escuelas estatales colocasen carteles contra el *bullying*, así como también proporcionasen guías de acompañamiento sobre el alumnado LGBTI para el profesorado. Finalmente, resulta interesante destacar que cada 9 de noviembre, Francia celebra su *No to Bullying Day* en los centros educativos, añadiendo una temática diferente cada año (por ejemplo: animar a los/as espectadores/as a no quedarse callados/as ante un caso de esta índole). Se nombran embajadores/as, se lanza un concurso de carteleras *anti-bullying*, vídeos³⁵, etc. con adultos responsables de todo ello.

Grecia

Respecto a Grecia, desde 1985 cuentan con un plan de trabajo llamado “Gestión de la Violencia y la Agresión Escolar”, el cual pretende registrar la violencia dentro de las escuelas, y adoptar una política de prevención y acción contra la misma. Esta medida es muy provechosa en un país donde muchos jóvenes, pertenecientes, sobre todo, a familias con nivel socioeconómico bajo, sufren *bullying* -”el 16,7% de los/las estudiantes se enfrentó a algún tipo de acoso; el 6,7% fue acosado/a con frecuencia” (OECD, 2017)³⁶-. Además, las víctimas de este problema muestran dificultad a la hora de comunicarse con sus padres/madres; mientras que el alumnado acosador, denota haberse criado bajo modelos parentales autoritarios y/o estrictos.

También resulta relevante destacar que a finales del año 2012 surgió el Observatorio

³⁴ <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706>

³⁵ https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=wN3E4e4ERw0&feature=emb_logo

³⁶ <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>

para la prevención de la violencia escolar³⁷ y el *bullying*, el cual estaba controlado por un comité de expertos/as. Sus principales objetivos eran elaborar un registro anual y estudiar dicha problemática, remitir los incidentes encontrados a las agencias acreditadas e implementar acciones y actividades para la prevención del *bullying*. Por otro lado, en 2015, la asociación ‘The Smile of the Child’, bajo la tutela de la *European Anti-bullying Network*, llevó a cabo una campaña *anti-bullying* en Grecia. En ella, colaboraron artistas reconocidos/as, y participaron las escuelas de todo el país creando su propio mensaje contra el *bullying*. Estas acciones se compartieron a través de las redes sociales de la asociación³⁸.

Hungría

En 1997, comenzaron a emerger las medidas *anti-bullying* en Hungría con la Ley de Protección Infantil y desde entonces, se han creado: la Oficina de Protección Infantil en 1999 (subvencionada por el Ministerio de Educación), para proteger los derechos del alumnado, profesorado, familias y asociaciones; la Ley de Educación Pública³⁹(1993), reformada recientemente con el fin de promover más la igualdad y favorecer la formación de profesorado y alumnado en la resolución de conflictos (2008); y el proyecto ETUCE: “Prevenir y tratar la violencia en las escuelas”⁴⁰ (2008), de la mano de la Comisión Europea de Educación. Además, desde el Departamento de Educación Pública, el Ministerio de Educación y Cultura elaboró en 2015 una serie de medidas *anti-bullying* recogidas en el documento: “Seguridad en la escuela: buenas prácticas para prevenir y tratar la violencia en la escuela”⁴¹.

Por otro lado, Hungría participó de 2011 a 2015 en un proyecto virtual llamado

³⁷ <http://paratiritirio.minedu.gov.gr/>

³⁸ <https://milatora.gr/>

³⁹ <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/10/Infograf%C3%ADa-Hungria.pdf>

⁴⁰ https://www.csee-etuce.org/images/attachments/Sofia_eng.pdf

⁴¹ http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/az_iskolai_croszak_megelozese_es_kezelese.pdf

TABBY⁴² (*Threat Assessment of Bullying Behaviour in Youth Online*), en colaboración con ocho países miembros europeos. Sus objetivos principales eran evaluar las formas y los instrumentos para medir el *cyberbullying*, y sensibilizar a profesorado y familias en la lucha contra este fenómeno. Finalmente, cabe destacar que, en la actualidad, Hungría no cuenta con ningún tipo de legislación ni programa *anti-bullying* nacional (Pongo, 2019).

Italia

En Italia, existe desde 2007 una ley nacional llamada “Guías Generales y Acción Nacional para Prevenir y Combatir el Acoso Escolar”⁴³ que incluye pautas de acción-prevenición contra el *bullying* dirigidas a todo el territorio italiano. Con ella, el ministro Fioroni quiso llamar la atención de las instituciones educativas en cuanto a las sanciones disciplinarias llevadas a cabo con el alumnado. Además, la ley ampara un plan estratégico para combatir este fenómeno, centrado en promover una campaña de comunicación e información sobre el tema. Asimismo, dentro de cada región italiana existen observatorios de *bullying* que se sostienen gracias al Ministerio de Educación. Su función principal es monitorear constantemente el fenómeno, proporcionar ayuda con las actividades que llevan a cabo las escuelas, y promover un vínculo con otras instituciones a nivel nacional en relación con la legalidad educativa.

En líneas generales, la campaña incluye propuestas como: un número telefónico gratuito (800.66.96.96) y una dirección de correo electrónico (bullismo@istruzione.it) para pedir información, ayuda y recibir informes de casos de *bullying*; la creación de un sitio web⁴⁴ que brinda herramientas, bibliografía y recomendaciones para tratar dicha problemática; y

⁴² <http://www.tabby.eu/>

⁴³ https://www.istruzione.it/allegati/2015/2015_04_13_16_39_29.pdf

⁴⁴ www.smontailbullo.it

otros proyectos e iniciativas europeas, nacionales y regionales como la conferencia nacional sobre el *cyberbullying* “IrRETI – impigliati nella rete”, el proyecto nacional “Internet más seguro – generaciones conectadas”⁴⁵, o el proyecto europeo “Tabby – Threat Assessment of 38 Bullying Behavior”⁴⁶, entre otros. Así pues, se puede afirmar que la campaña ha tenido una amplia difusión gracias a Internet y la implicación de los medios de comunicación (incluso la televisión pública italiana ha dedicado una sección llamada *Rai Educational* centrada en la escuela y la educación).

En 2015, se aprobaron las Nuevas Directrices del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR)⁴⁷, las cuales invitaban a los centros escolares a trabajar en la prevención del *bullying* y les brindaban recursos económicos destinados a la formación del profesorado. Asimismo, se creó un comité de expertos/as dentro de una red de escuelas (Unidad de apoyo en la zona). En 2016, MIUR también aprobó el “Plan de acción nacional para la prevención del *bullying* y el *cyberbullying* en la escuela 2016-2017”⁴⁸, que financiaba y fomentaba acciones específicas como: el Día Nacional contra el *bullying*; capacitaciones para docentes dentro del Plan Nacional de Capacitación para docentes; el proyecto de información y sensibilización “Una vita da social”, dirigido por la Policía Postal; líneas de ayuda específicas dirigidas por la organización *Telefono Azzurro*; un programa de televisión y una película; y un proyecto educativo en colaboración con Unicef para prevenir la discriminación.

Finalmente, cabe destacar el “Plan Nacional de Acción para la prevención y la lucha contra la sexualidad, el abuso y la explotación de menores 2015-2017”. Este incluía acciones de prevención del *bullying*, especialmente del *cyberbullying*, y se llevó a cabo de acuerdo con las

⁴⁵ <https://www.generazioniconnesse.it/site/it/home-page/>

⁴⁶ <http://www.tabby.eu/>

⁴⁷ <https://www.miur.gov.it/>

⁴⁸ https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_azioni_definitivo.pdf

nuevas Directrices Nacionales. Dichas acciones estaban enfocadas en una formación adecuada para el profesorado y la escuela, así como en la creación de planes de estudio destinados a prevenir la violencia y los estereotipos de género⁴⁹.

Irlanda

La Ley de Educación elaborada en el año 2000 fue la primera en establecer que todos los centros educativos debían de tener una política *anti-bullying* con medidas específicas para tratar dicha problemática. En concordancia con ello, en 2013 surgió el Plan de Acción contra el *Bullying*⁵⁰ de la mano del Gobierno irlandés y otras entidades implicadas. Sus objetivos principales eran: alentar a los centros educativos para que elaboraran y desarrollaran políticas *anti-bullying*, especialmente estrategias anti homófobas; incidir también en el *bullying* fuera del entorno escolar; y reflexionar sobre el papel de las familias y la comunidad educativa en la lucha contra dicho problema. El Plan de Acción introdujo varias acciones y actividades entre las que destacan: campañas de formación contra la violencia escolar, creación de recursos, la evaluación del *bullying* en las escuelas, la Semana de la Concienciación “Stand Up” contra el *bullying* homófobo, una campaña mediática para la juventud contra el *cyberbullying*, la investigación sobre el impacto del *bullying* y las redes sociales en la salud mental y los suicidios, y medidas de sensibilización.

Mención aparte merece el *National Anti-Bullying Research and Resource Centre*⁵¹ (ABC). El Centro cuenta con más de 22 años de investigación, iniciada en 1996 por la profesora Mona O’Moore. Los/as investigadores/as del ABC fueron los/as primeros/as en Irlanda en realizar una investigación sobre el *bullying*, el acoso laboral, el acoso homofóbico y el *cyberbullying*.

⁴⁹ https://www.istitutodeglinnocenti.it/sites/default/files/anti-bullying_interventions_mapping_italy_0_0.pdf

⁵⁰ https://www.education.ie/en/Press-Events/Conferences/cp_anti_bullying/

⁵¹ <https://antibullyingcentre.ie/>

Además, el ABC lidera el campo de la investigación, el desarrollo de recursos y la formación sobre el *bullying* en Irlanda y está bien reconocido internacionalmente. El Centro alberga la Revista Internacional de Prevención del *Bullying* y en 2019 fue el anfitrión del Foro Mundial *Anti-Bullying*. Los objetivos del Centro concuerdan y respaldan al objetivo general de la ONU (2015) de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos/as para 2030 (ODS 4). También respaldan la implementación del Plan de Acción del Gobierno de Irlanda sobre el *Bullying* (2013), mencionado anteriormente.

Letonia

La Inspección educativa brinda ayuda metodológica organizando reuniones educativas y talleres creativos frecuentemente donde se abordan aspectos como la disciplina positiva. Asimismo, el Ministerio de Bienestar se preocupa por realizar cada año campañas informativas para niños/as sobre temas como la tolerancia, y las relaciones entre pares y entre niños/as-adultos/as. Por otro lado, en el año 2007 tuvo lugar una conferencia a la que asistieron estudiantes, pedagogos/as, familias, directores/as de centros educativos y representantes políticos, en la cual se expusieron posibles acciones para fomentar un ambiente escolar de respeto y cooperación. Además, comenzó a distribuirse la revista “Mediación en la escuela” entre pedagogos/as y alumnado, donde se incluían técnicas para resolver conflictos pacíficamente; y, un año más tarde, se empezaron a impartir cursos de mediación escolar. Adicionalmente, la fundación “Centrs Dardedze” con ayuda económica del Estado, abrió una web⁵² para informar al alumnado de nociones de seguridad y resolución de conflictos.

Más adelante, en el año 2012 tuvo lugar el primer Foro de Padres de Letonia⁵³ para

⁵² www.dzimba.lv

⁵³ <https://vecakuforums.wordpress.com/about/latvijas-1-vecaku-forums-2012/>

implicar a dichos destinatarios en un diálogo constructivo sobre la violencia entre iguales en los centros educativos y cómo solucionarla. Además, diversas entidades crearon el congreso “Soluciones efectivas para una escuela segura y respetuosa” para tratar dicha temática y presentar diversos programas *anti-bullying*; promover la cooperación entre políticos/as, orientadores/as, PAS, familias y alumnado; sensibilizar a la sociedad sobre este fenómeno; y fomentar un entorno seguro y respetuoso.

Finalmente, en 2019 surgió un proyecto social llamado *Nekluse*⁵⁴, con el fin de reducir los niveles de *bullying* en este país mediante el desarrollo de una aplicación móvil a través de la cual: el alumnado pueda denunciar el problema y recibir ayuda profesional; se proporcione formación al profesorado, alumnado y familias; se realicen encuestas en las escuelas; y campañas de sensibilización en las redes sociales.

Lituania

En Lituania, el alumnado sufre *bullying* por actitudes como: llamar constantemente la atención, mentir o engañar, ser tímido, ser poco activo en las actividades escolares, e incluso por intentar sacar buenas notas y portarse bien en clase. Por ello, se llevan a cabo medidas contra el *bullying*, la violencia y el suicidio tales como:

- a) El “Olweus Bullying Prevention Programme”⁵⁵ (iniciado en 2008), diseñado para mejorar las relaciones con los compañeros/as y hacer que las escuelas sean lugares más seguros y positivos para que los/las estudiantes aprendan y se crezcan profesional y personalmente.
- b) El programa “Second Step”⁵⁶ (1999), con pautas para que las escuelas creen y

⁵⁴ <https://www.weforum.org/projects/nekluse>

⁵⁵ http://www.violencepreventionworks.org/public/olweus_bullying_prevention_program.page

⁵⁶ <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1196&context=diss>

mantengan entornos de aprendizaje seguros.

- c) El programa “Zippy’s Friends”⁵⁷, que ayuda a los más pequeños (niños/as entre 5 y 7 años) a desarrollar habilidades sociales (2004).
- d) El programa de jóvenes mentores nacido en 1995: “Big Brothers Big Sisters”⁵⁸, que ayuda a alumnos/as más mayores (de 7 a 17 años) y es el más antiguo y conocido.
- e) La línea telefónica gratuita “ChildLine-free”⁵⁹, desde 2014, que ofrece ayuda psicológica para niños/as, y responde al año a más de 100000 llamadas.
- f) Participación en la Semana *Anti-bullying*⁶⁰ desde 2016.
- g) Creación de una web⁶¹ *anti-bullying* en 2015, que sigue en funcionamiento en la actualidad.
- h) Adopción de un requisito legal para que las escuelas tuvieran un programa centrado en el desarrollo de habilidades socioemocionales, en 2017.

Luxemburgo

En este país destaca la campaña “Not Funny, BEE Fair”⁶², creada en 2012 por parte del gobierno y la Universidad de Luxemburgo y financiada también, en parte, por la Unión Europea. Dicha campaña fue diseñada con una duración de un año, así que finalizó en verano de 2013. Se centraba en el *cyberbullying* con el fin de concienciar a profesorado, alumnado, familias, escuelas y sociedad civil en general. Incluía actividades de formación, de

⁵⁷ <https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html>

⁵⁸ <http://www.bbbsi.org/>

⁵⁹ <https://www.vaikulini.lt/en/#sidebar>

⁶⁰ <https://daugeliskio.ignalina.lm.lt/index.php/naujienos/723-savaite-be-patyci-2019>

⁶¹ <https://www.bepatyciu.lt/>

⁶² <https://www.bee-secure.lu/fr/risques/cyberharcelement/>

sensibilización, la línea de ayuda telefónica BEE HELPLINE⁶³ y un servicio de atención psicológica y mediación.

Por otro lado, en 2018, se presentó una campaña *anti-bullying* llamada: “Stop Mobbing”, la cual incluía materiales didácticos y un sitio web⁶⁴. En ella intervinieron el SCRIPT (*Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques*)⁶⁵, el IFEN (*Institut de formation de l'Éducation*)⁶⁶, el Centro de Competencias para Alumnos con Necesidades Socioemocionales, así como otras personas implicadas en la producción de los materiales didácticos (con previa formación y experiencia en mediación). Además, el apoyo por parte del SCRIPT al profesorado y al personal educativo de las escuelas primarias del país, para prevenir el *bullying* en las clases, ya se brindaba desde el curso 2012/2013. La campaña seguía el funcionamiento del método *anti-bullying* ‘No Blame Approach’⁶⁷, el cual en lugar de focalizar la atención directamente sobre el problema, la centraba en las soluciones efectivas que sería capaz de encontrar el alumnado para combatirlo.

Actualmente se implementa en la mayoría de las escuelas el Programa KiVa, base de la presente tesis doctoral, por ello será expuesto detalladamente en apartados posteriores.

Malta

En el año 2000, el Ministerio de Educación creó un plan de acción contra el bullying llamado “Buen Comportamiento en las Escuelas”⁶⁸, con el fin de sensibilizar a todas las partes implicadas en el *bullying* y prevenirlo. Con ello, se podría elaborar una política y unas estrategias efectivas contra dicha problemática, y establecer el Servicio *Anti-bullying* dentro del

⁶³ <https://securitymadein.lu/ecosystem/bee-secure-service-national-de-la-jeunesse/>

⁶⁴ www.stop-mobbing.lu

⁶⁵ <https://script.lu/fr>

⁶⁶ <https://ssl.education.lu/ifen/>

⁶⁷ <https://www.no-blame-approach.de/>

⁶⁸ https://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/imgiba_tajba_iskejjel.pdf

Departamento de Educación. Como resultado, se creó el programa “Escuelas Seguras”, que ofrecía una Unidad *Anti-bullying* en los centros educativos.

También, en 2011, el Ministerio de Educación maltés elaboró por primera vez el Borrador de Política Nacional para la Infancia bajo el nombre de “Orgullosos de nuestra Infancia”⁶⁹. Estaba centrado básicamente en el bienestar infantil en lo referente a derechos, obligaciones, protección e inclusión. Además, proporcionaba formación multidisciplinar, y promovía la integración y la diversidad.

Por otro lado, en 2019, la ONG maltesa contra el *bullying* ‘BBrave’⁷⁰ celebró a nivel nacional una semana *anti-bullying* bajo el lema: “El cambio empieza con nosotros”. El objetivo era llenar de positividad al alumnado para que se sintiera capaz de iniciar un cambio contra esta problemática. Así pues, se animó a los centros educativos a elaborar e implementar una actividad *anti-bullying* durante cada día de esa semana.

Países Bajos

En 2011, surgió la figura del Defensor del Pueblo de la Infancia⁷¹ de la mano del Parlamento neerlandés. Dicha figura tiene la función de observar, aconsejar, elaborar campañas de concienciación, informar sobre los derechos de la infancia y estar al corriente de las políticas que les atañen, gestionar las posibles quejas, e investigar anualmente sobre los 48 derechos de la infancia en los Países Bajos. Está formado por el/a propio/a defensor/a (Margrite Kalverboer desde 2016), un/a jefe/a de equipo, un/a trabajador/a de defensa, un/a responsable de participación y conocimiento, un/a responsable de comunicaciones, un/a portavoz, un/a consejero/a de desarrollo de conocimiento y un/a asistente de gestión; y

⁶⁹ <https://malti.skola.edu.mt/page/3/?callback=imagerotator&%3B483>

⁷⁰ <https://bbrave.org.mt/>

⁷¹ <https://www.dekinderombudsman.nl/>

cuenta con la financiación del Gobierno.

En 2018, se elaboró un informe⁷² (*Wat werkt tegen pesten?* - ¿Qué funciona contra el acoso? -) sobre la eficacia de los programas *anti-bullying* implementados en las escuelas primarias del país, bajo demanda del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de los Países Bajos (OCW), así como de la Cámara de Representantes de los Países Bajos. Con él, se comprobó la efectividad de siete programas contra el *bullying*, concluyendo que solo cuatro de ellos conseguían resultados favorables en la lucha contra dicha problemática. Así pues, destacaban *PRIMA*, KiVa y, para el alumnado de los cursos más inferiores de Primaria, *Taakspel*⁷³, como programas destinados a toda la clase. Mención aparte recibe el programa de intervención socio-cognitiva *Alles Kidzzz*⁷⁴ que no se dirigía a toda la clase, sino a personas individuales que presentaban conductas problemáticas.

Polonia

Cabe destacar una serie de programas nacionales relacionados con comportamientos negativos en infantes y adolescentes: Programa de Salud Nacional (2007 – 2015)⁷⁵; Programa de Salud Mental Nacional (2017 – 2022)⁷⁶; Plan de Acción Nacional para la Infancia (2014 – 2012)⁷⁷; Programa Nacional de lucha contra la violencia familiar (2006 – 2016)⁷⁸, centrado en promover una educación en valores y una metodología escolar no violenta; y el Plan de

⁷² <http://www.watwerkttegenpesten.nl/>

⁷³ <https://www.taakspel.nl/>

⁷⁴ <https://www.nji.nl/nl/Databank/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Alles-Kidzzz>

⁷⁵ <http://www.archiwum.mz.gov.pl/zdrowie-i-profilaktyka/narodowy-program-zdrowia/npz-2007-2015/>

⁷⁶ <https://zdrowie.lodzkie.pl/polityka-zdrowotna/zdrowie-psychiczne-na-lata-2017-2022/narodowy-program-ochrony-zdrowia-psychicznego>

⁷⁷ http://old.ko.poznan.pl/pub/ftp/Edukacja_zdrowotna/NARODOWY_PLAN_DZIALAN_NA_RZECZ_DZIECI_2004-2012.pdf

⁷⁸ <https://www.niebieskalinia.pl/attachments/article/4132/krajowy-program-przeciwdzialania-przemocy-w-rodzinie.pdf>

desarrollo para la reducción de la violencia (2010 – 2014), cuyo objetivo es ocuparse del *bullying* y de su prevención.

Asimismo, dicho país alberga el Centro Metodológico de Asistencia Psicológica y Educativa⁷⁹, creado por el Ministerio de Educación, cuyos objetivos principales son: preocuparse por la política educativa, y ofrecer formación para profesorado, departamento de orientación, educadores/as y logopedas. A pesar de todas estas medidas, Polonia continúa buscando una mayor cooperación entre el Gobierno, las universidades, investigadores/as y ONG para elaborar programas y planes más efectivos en la lucha contra el *bullying*.

Por otro lado, en 2020, el conocido canal infantil de televisión *Cartoon Network* ha lanzado por primera vez en Polonia su campaña *anti-bullying*: ‘Be a Buddy, Not a Bully’, con el objetivo de concienciar y empoderar a los niños/as para que tomen medidas de acción positivas contra el *bullying*. En ella participó el reconocido capitán del fútbol nacional polaco Robert Lewandowski, grabando un vídeo⁸⁰ que podía visualizarse por la televisión y online.

Portugal

En este país, destaca principalmente una propuesta surgida en el año 2013. El Gobierno, con respaldo económico de la UE, lanzó la campaña *Dislike Bullying Homofóbico*, con el fin de sensibilizar a la sociedad sobre esta problemática. Esta campaña utilizó un vídeo⁸¹ y un sitio web⁸² para garantizar su difusión. En cuanto a su implementación, La Comisión para la ciudadanía e igualdad de género se encargaba de ponerla en práctica y el Comité de Portugal del mismo ámbito supervisaba dicha difusión.

⁷⁹ <http://centrummetodycznepomocypsychologicz.szkolnictwa.pl/>

⁸⁰ <https://www.facebook.com/watch/?v=2532791886775911>

⁸¹ <https://www.youtube.com/watch?v=uC5WtwikxV0>

⁸² <http://www.dislikebullyinghomofobico.gov.pt/>

En 2016 se fundó la asociación *No Bully Portugal*⁸³ para trabajar con escuelas con el objetivo de prevenir, frenar y resolver casos de *bullying* que sucedan entre el alumnado. Se proporciona formación entre alumnado y profesorado con el fin de convertirse en coaches del programa en el centro. El proceso de actuación es el siguiente: durante la primera semana, se identifican y se reportan los casos a los/as coaches; la segunda semana estos/as conversan con los/as agentes implicados en el conflicto; tres semanas después de la identificación, se plantean posibles soluciones; y tres meses después de la intervención, se proporciona un acompañamiento por parte de el/la coach.

Finalmente, cabe destacar la iniciativa del Ministerio de Educación portugués en la lucha contra el *bullying* y el *cyberbullying* y su impacto en el desarrollo de aquellos/as que lo viven. Dicha iniciativa consistía en un Plan Nacional⁸⁴ que fue implementado por primera vez durante el curso 2019-2020, tras un diagnóstico previo de necesidades. Se trataba de un plan de acción elaborado de acuerdo con ciertas estrategias y actividades de sensibilización. Además, pretendía ayudar a identificar señales de alerta, brindaba apoyo a las escuelas para la adopción de diferentes medidas de prevención e intervención, y favorecía un intercambio de buenas prácticas. Para ello, contaba con un equipo de “Embajadores/as de una Escuela libre de Bullying / Escuela libre de Violencia”, en cada centro educativo, con su certificado otorgado por la labor realizada.

Reino Unido

En Reino Unido, una de las principales carencias es la falta de información estadística sobre la extensión del problema de la violencia escolar. En este país existen tres enfoques principales para tratar dicho problema en los centros educativos:

⁸³ <https://www.nobully.pt/>

⁸⁴ <https://www.sembullyingseviolencia.edu.gov.pt/>

- 1) Estrategia Proactivas: están diseñadas para prevenir la aparición del *bullying*. Pueden ser de tres tipos:
- a) Enfoque de todo el colegio: implican a toda la comunidad educativa. Se encuentra: El “National Healthy School Programme”⁸⁵; PSHEE (Personal Social, Health and Economic Education)⁸⁶; SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning)⁸⁷; charlas en asambleas escolares; y consejos escolares de estudiantes.
 - b) Estrategias de aula: están amparadas por el currículum con el fin de educar y sensibilizar al alumnado sobre el *bullying*, así como discutir el trabajo *anti-bullying*. Encontramos: currículum de trabajo; trabajo cooperativo; círculos de diálogo (asambleas entre profesorado, estudiantes, mediadores/as, etc.); y círculos de calidad (técnica en la cual un grupo de trabajo voluntario se reúne para buscar soluciones a problemas detectados).
 - c) Estrategias de patio: orientadas a la formación y ampliación de los/las supervisores/as de patio y a la mejora de los ambientes de recreo.
- 2) Estrategias de Apoyo de Entre Iguales: utilizan el grupo clase para prevenir y tratar el *bullying*, hecho que nos recuerda a KiVa. Utilizan estrategias proactivas y reactivas, e incluyen: esquemas de amigos/as; mediación entre iguales; tutoría entre iguales; escucha entre iguales; círculos de amigos/as; entrenamiento para observadores/as defensores/as; y líderes de juego.

⁸⁵ https://dera.ioe.ac.uk/6798/7/Introduction_Redacted.pdf

⁸⁶ <https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education>

⁸⁷ [https://www.gov.uk/government/publications/social-and-emotional-aspects-of-learning-seal-programme-in-secondary-schools-national-evaluation#:~:text=Social%20and%20emotional%20aspects%20of%20learning%20\(%20SEAL%20\)%20is%20a%20comprehensive,learn%20and%20work%20in%20schools.](https://www.gov.uk/government/publications/social-and-emotional-aspects-of-learning-seal-programme-in-secondary-schools-national-evaluation#:~:text=Social%20and%20emotional%20aspects%20of%20learning%20(%20SEAL%20)%20is%20a%20comprehensive,learn%20and%20work%20in%20schools.)

Estas estrategias, utilizan el conocimiento, las habilidades y la experiencia del alumnado de forma planeada y estructurada para entender, dar apoyo, informar y ayudar a desarrollar las habilidades, el entendimiento, la confianza y la autoconciencia de dicho alumnado con otros/as con los/as que se tiene cosas en común.

- 3) Estrategias Reactivas: entre ellas destacan las sanciones directas; enfoques restaurativos (respeto, responsabilidad, etc.); el Método de Apoyo de Grupo (*No Blame Approach*)⁸⁸, basado en la empatía con la víctima y en el rechazo hacia la actitud de culpa -no se culpa a nadie de lo ocurrido-; el Método PiKas⁸⁹ (método de la conciencia compartida); y los tribunales escolares.

Finalmente, cabe destacar la celebración desde 2012 hasta 2020 (y continúa en la actualidad), año tras año, de la *Anti-Bullying Week*. La Semana *Anti-Bullying* es un evento de carácter nacional organizado por la asociación *Anti-Bullying Alliance*⁹⁰, que tiene como objetivo crear conciencia sobre dicha problemática entre alumnado en edad escolar, especialmente. Durante dicha semana, se celebran actividades en la escuela (por ejemplo, día de los calcetines desemparejados) y online; el alumnado elige su miembro *anti-bullying* favorito del personal del centro y se celebra un concurso para elegir a el/la mejor entre los/as nominados/as; se imparten charlas para las familias; etc.

República Checa

En 2019, dos estudiantes de la escuela secundaria Vídeňská de Brno, Jan Sláma y David Špunar, decidieron crear el proyecto "Don't Let It Be" para ayudar a tratar el problema del *bullying* en las escuelas. El proyecto contaba con el apoyo del Ministerio de Educación

⁸⁸ <http://www.hwdsb.on.ca/wp-content/uploads/2015/07/No-Blame-Approach-to-Bullying-BLAM.pdf>

⁸⁹ https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/548485/47924_PIKAS.pdf/b3a8f6ee-9fee-4cb3-a271-de3773c3e798

⁹⁰ <https://www.anti-bullyingalliance.org.uk/anti-bullying-week>

checo y de la ONG "Safety Hotline". "Don't Let It Be" sirvió como nombre de una aplicación móvil, de la organización que la ejecuta y de una página web⁹¹. Funciona como un "buzón de comentarios" en línea en el que cualquier persona puede informar de un problema de forma anónima. Actualmente, 1172 escuelas forman parte del proyecto, aunque la aplicación incluye todas las escuelas del país, incluso las que aún no se han registrado para el proyecto. Si una escuela aún no está registrada, el equipo del proyecto intenta contactar con ella.

Por otro lado, también en 2019, el canal de televisión Cartoon Network se asoció en la República Checa con la "Safety Line Association" (Linka bezpečí)⁹² y el reconocido *youtuber* checo 'Kovy', para poner freno a la problemática del *bullying*. El lema de la campaña que llevaron a cabo se titulaba: "Sé un amigo, no un matón"⁹³. Este promovía una actitud de amabilidad y simpatía, y tenía como objetivo mostrar a los/as niños/as a través de dos videos⁹⁴ que ser diferente no es motivo de meterse con nadie y que ser espectador/a de la situación y no hacer nada no se puede permitir.

Rumanía

En cuanto a Rumanía, es uno de los pocos países en el mundo donde la ley prohíbe el uso del castigo físico para con los/as niños/as (Newell, 2010). Los/as expertos/as aseguran que todavía hay mucho que hacer en este aspecto, ya que la mayoría de la sociedad rumana continúa creyendo que los azotes son el mejor método de disciplina que se puede utilizar con los/as niños/as y los emplean constantemente. De hecho, más de la mitad del alumnado es verbal y físicamente "azotado" en sus familias y escuelas. Ante ello, en Rumanía existen

⁹¹ www.nntb.cz

⁹² <https://www.linkabezpeci.cz/>

⁹³ <https://tenspravnejgang.cartoonnetwork.cz/>

⁹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=w3P4I_Bjzz8&feature=youtu.be

programas y estudios como: *Jóvenes en Contra de la Violencia*⁹⁵ (llevado a cabo por el Ministerio de Educación); “La Violencia en la Escuela”⁹⁶, estudio conducido por UNICEF; “La Reducción de la Violencia Escolar: Guía para el Cambio”⁹⁷, coordinada por el Consejo Europeo; “Desviaciones serias de moralidad en la educación rumana”, sobre la violencia, las drogas, etc.; y el museo de violencia escolar, herramienta que actúa como iniciativa de concienciación sobre dicho problema en la sociedad rumana y, a su vez, como campaña escolar (EAN, 2014). Además, Rumanía también cuenta con metodologías de prevención de la violencia:

- A nivel individual: identificación de alumnado con alto potencial de acosadores/as; programas individualizados para víctimas y acosadores/as; y evitación de las sanciones basadas en los castigos que vayan en contra de principios pedagógicos (castigar poniendo malas notas, haciendo repetir curso, etc.).
- A nivel interactivo: informar a los padres/madres de los servicios que ofrece el centro (asesoramiento, asistencia psicológica, mediación); coordinación entre la escuela y la familia; y tratar temas sobre la violencia escolar en las reuniones escolares oficiales.
- A nivel de comunidad: iniciar programas de concienciación contra la violencia escolar y a favor del respeto; desarrollar programas de prevención de la violencia en las aulas; y asociarse con otras instituciones locales (ayuntamientos, policías, etc.).
- A nivel social: organizar campañas de concienciación sobre el *bullying*; e incrementar el número de medidas para reducir la violencia (verbal, pornografía, e imágenes con contenidos violentos) en los medios de comunicación de masas (EAN, 2014).

⁹⁵ <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/c925/>

⁹⁶ https://www.unicef.org/Violenta_in_scoala.pdf

⁹⁷ https://www.academia.edu/7096261/Reducerea_violen%C5%A3ei_%C3%AEn_%C5%9Fcoal%C4%83_Un_ghid_al_schimb%C4%83r%C3%92i

Por otro lado, a finales del año 2019, se lanzó la campaña ‘Cartoon Network Friendship Club’ en colaboración con la ONG ‘Teléfono del Niño’⁹⁸ (la cual ayuda a víctimas de *bullying* dándoles la posibilidad de llamar al número 116111, tanto a infantes como a sus progenitores). El lema se titulaba: “Sé amigable, no seas malo”⁹⁹ e iba dirigido al alumnado de los centros escolares. La gimnasta Cătălina Ponor, campeona olímpica mundial, fue la portavoz de dicha campaña.

Suecia

Este país presenta varias medidas en lo referente a la lucha contra el *bullying*. En los años 2010 y 2008, respectivamente, surgieron la Ley de Educación y la Ley de Discriminación, las cuales velaban por la seguridad del alumnado, prohibiendo la discriminación y el *bullying*. Además, las escuelas suecas organizan habitualmente campañas de sensibilización en la lucha contra este fenómeno, se centran mucho en su prevención, y cooperan entre ellas y otras autoridades locales como la policía. También cuentan con organizaciones *anti-bullying* como ‘Friends’, que aplican programas de prevención en los centros educativos, con el objetivo de convertirlos en lugares seguros donde las víctimas se sientan apoyadas, y ofrecen información en su página web¹⁰⁰.

Por otro lado, La Agencia Nacional de Educación celebra congresos, colabora en proyectos investigativos y elabora publicaciones sobre la prevención del *bullying*. Además, entre las principales estrategias empleadas en las escuelas denotan el modelo *Österholm* -guía de buenas prácticas- y el método *Farsta* (libro *Mobbing i skolan* (Bullying en la escuela)¹⁰¹. Sin embargo, quizá el método más famoso y reconocido a nivel nacional e internacional sea el

⁹⁸ <http://www.telefonulcopilului.ro/stop-bullying>

⁹⁹ <https://clubulprieteniei.cartoonnetwork.ro/>

¹⁰⁰ <http://www.friends.se/>

¹⁰¹ <https://www.praeventionsrat-empden.de/2014/08/07/die-farsta-methode/>

programa *anti-bullying Olweus* (1996), el cual es explicado más extensamente en apartados posteriores de la presente tesis doctoral. Dicho programa es financiado por el Gobierno y la Agencia Nacional de Educación y es implementado en la mayoría de centros educativos suecos. Entre sus principales objetivos, busca incrementar el conocimiento de la sociedad sobre esta problemática, proteger y ayudar a aquellos/as que la viven, fomentar la implicación activa de profesorado y familias, y buscar acciones concretas contra este fenómeno.

Finalmente, resulta relevante destacar que, en 2017, Estocolmo acogió por primera vez el Foro Mundial *Anti-Bullying*¹⁰², patrocinado por la Asociación Internacional para la Prevención del *Bullying*. En él participaron expertos/as del área de investigación sobre la prevención de dicha problemática. El objetivo era sensibilizar sobre el *bullying*, la discriminación y otras formas de acciones violentas que suceden entre niños/as y jóvenes. Este foro se continúa celebrando cada dos años, habiéndose oficiado en 2019¹⁰³ y próximamente en 2021.

Así pues, con la intención de poner en común recursos, información y experiencias, los países miembros de la Unión Europea han decidido, desde la década de los noventa, aunar sus fuerzas en la lucha contra el *bullying*. De forma que, se estableció una definición de *bullying* - "repetición de una situación de violencia física, verbal o psicológica, cometida por un agresor (o un grupo de agresores) hacia una víctima que no puede defenderse por sí misma (debilidad). El acosador actúa con la intención de hacer daño"- (European Commission, 2012, p.6). También, se creó un observatorio para valorar la convivencia en los centros escolares, cuyas funciones principales eran: asesorar sobre la convivencia en los centros educativos, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico, y fomentar acciones que faciliten la mejora del

¹⁰² <https://www.wabf2017.com/>

¹⁰³ <https://wabf2019.com/>

ambiente escolar. Asimismo, se unificaron ciertos países de la UE en la lucha contra el *bullying* y se incentivó el contacto entre expertos/as en la materia. Con ello, nacieron las propuestas recogidas y expuestas en la tabla de la página siguiente (tabla 3):

Tabla 3

Acciones de la UE para combatir el bullying

Año	Nombre	Objetivos	Consecuencias
1997	<i>Conferencia de la Seguridad en las Escuelas</i> (Ortega y Mora, 1997)	Establecer definición de: “bullying”. Utilizar la misma metodología para conocer el nivel de <i>bullying</i> en los centros educativos, cuál era este, y qué lo causaba. E intercambiar experiencias, vivencias, y sugerencias; así como comentar las medidas de prevención-acción implementadas, con la finalidad de reducir el <i>bullying</i> y convertir los colegios en espacios más seguros.	Recomendaciones como: una atención más individualizada de los/las estudiantes para identificar las causas familiares, personales, educativas y sociales que pudieran fomentar la aparición del <i>bullying</i> , y así poder prevenirlo.
1998	<i>Observatorio Europeo de la Violencia Escolar</i>	Valorar el ambiente de convivencia en los colegios y la frecuencia del <i>bullying</i> ; así como las acciones preventivas y de intervención.	Análisis comparativo entre las medidas de prevención- intervención de diversos países. Organización de conferencias; fomento de la investigación en el <i>bullying</i> ; y formación en dicha problemática al personal de política, justicia y educación.
1999	<i>Acción CONNECT</i>	Intercambio de experiencias y resultados en países de la UE tras implementar diferentes programas de acción- prevención contra el <i>bullying</i> . Y creación de una base de datos con la información obtenida.	Dos programas modelo en la lucha contra el <i>bullying</i> como fuente de inspiración por sus óptimos resultados obtenidos en los países que los implementaron: a) <i>Towards a Non-Violent Society: Checkpoints for Schools</i> (Gran Bretaña).

b) *Tackling Violence in Schools in Norway: A Wide Approach* (Noruega).

2000	Proyecto <i>VISIONARY</i>	Crear un portal internacional en la web para la organización de recursos e información sobre el <i>bullying</i> y cómo prevenirlo/tratarlo.	Portal en Internet para compartir información, noticias, actos, estudios y publicaciones sobre el <i>bullying</i> . Conferencias online y creación de blogs <i>anti-bullying</i> .
2004	Proyecto <i>VISIONARIES-NET</i>	Hacer más accesible el contacto entre expertos/as en <i>bullying</i> .	Conferencias online entre los entendidos/as de <i>bullying</i> .
2013	Programa <i>Daphne III</i>	Contribuir a la prevención de y la lucha contra todas las formas de violencia, protegiendo especialmente a niños/as, jóvenes y mujeres.	Acciones de sensibilización, diseño de materiales educativos, programas de apoyo a las víctimas y de prevención dirigidos a los agresores/as.
2014	Publicación libro <i>School Bullying: New Theories in Context</i> por Cambridge University Press (Schott y Søndergaard, 2014)	Reunir opiniones de expertos/as y proporcionar nuevas estrategias resolutorias en la lucha contra el <i>bullying</i>	Distribución y expansión del libro entre diversos países, y fomento de la lucha contra el <i>bullying</i> desde una de las mayores instituciones educativas de la cultura anglosajona.
2014-16	Proyecto <i>ENABLE (European Network Against Bullying in Learning and Leisure Environments)</i>	Abordar el <i>bullying</i> a nivel europeo y proporcionar información y recursos para trabajarlo en las escuelas.	Creación de un grupo de países miembros; investigación y creación de materiales.
2018	Informe de la UNESCO: <i>Safe at school: Education sector responses to violence</i>	Brindar recomendaciones a los países europeos sobre cómo asegurar entornos	Informe sobre el estado de la violencia motivada por la orientación sexual, la identidad / expresión de

	<i>based on sexual orientation, gender identity/ expression or sex characteristics in Europe</i>	seguros de aprendizaje para los niños/as.	género o las características sexuales de las víctimas en las escuelas, con el fin de motivar a las autoridades educativas europeas a tomar medidas para abordar el problema.
2019	<i>World Anti-Bullying Forum</i> (UNESCO)	Sensibilizar sobre el <i>bullying</i> , construir un puente sólido entre disciplinas y difundir el conocimiento entre profesionales de todo el mundo. También se pretenden trabajar enfoques más efectivos que permitan que el alumnado pueda crecer sin ser acosado, excluido o discriminado.	Intercambio de conocimientos y experiencias <i>anti-bullying</i> . Participación de expertos/as de todo el mundo. Establecimiento de próxima celebración en 2021.

Nota: elaboración propia.

Dichas propuestas llegan hasta nuestros días y se fundamentan en la acción conjunta para combatir el *bullying*, intercambiar conocimientos, prevenir conflictos y proteger a todo aquel/lla que lo está sufriendo. De hecho, si algo tienen en común es la intención de unificar países, recursos y estrategias para buscar soluciones más efectivas, pues seguramente cuanto más fuerte sea la lucha, más grandes serán los resultados obtenidos.

2.4.2. Medidas de acción-prevención contra el *bullying* en el marco normativo español

“El *bullying* atenta contra la dignidad del niño/a y sus derechos fundamentales” (art. 10.1 CE), por ello, hoy en día los centros educativos españoles cuentan con una serie de protocolos preventivos y de actuación contra la violencia escolar, que han sido elaborados por las distintas Administraciones educativas, Comunidades Autónomas, el Ministerio del Interior y los propios colegios. Así pues, el centro educativo es el lugar en el que se debe resolver los conflictos derivados de las relaciones interpersonales del alumnado, específicamente el *bullying*. Ello viene indicado en la LOE 2/2006 de 3 de mayo, en el artículo 121.2, donde se establece que el Proyecto Educativo de Centro debe de incluir un Plan de Convivencia. Es decir, el centro deberá contar con un Proyecto que actúe como herramienta de prevención, detección, intervención, actuación y seguimiento de casos de *bullying*. Por otro lado, en la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) de 2013, se insiste en la necesidad de trabajar, en los centros educativos, para la inclusión mediante actitudes contrarias al *bullying* (Pérez, Ramos y Serrano, 2017). Por lo que para ello se necesitaría que profesorado, centros educativos y familias remaran en la misma dirección en la lucha contra dicha problemática. Finalmente, dicha idea queda reforzada en el Capítulo I, artículo 1, de la LOMLOE (2020), cuando trata los principios y fines de la educación: “La educación para la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar y ciberacoso con el fin de ayudar al alumnado a reconocer toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación y reaccionar frente a ella” (L.O 12/2020, de 23 de diciembre, p.36).

El 23 de marzo de 2006, el Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con la FETE-UGT, establecieron las bases para crear un plan de actuación y promoción de la mejora

de la convivencia escolar. Ambos organismos, con el objetivo de disminuir la conflictividad en las aulas, se comprometieron a:

- a) Crear el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de Prevención de Conflictos Escolares¹⁰⁴ (R.D. 275/2007, de 23 de febrero).
- b) Revisar la normativa de convivencia en los centros escolares: establecer protocolos de actuación; elaborar planes de intervención; revisar la normativa concerniente a derechos y deberes del alumnado, y los reglamentos de los centros; adoptar medidas para dar garantía de defensa jurídica a docentes y alumnado que sufran violencia escolar; y facilitar asistencia especializada cuando se necesite.
- c) Elaborar programas de formación inicial para el profesorado acerca de cómo fomentar la convivencia escolar. Y organizar cursos de formación para formadores/as en dichos temas, en colaboración con las CCAA.
- d) Articular programas de actuación en los colegios con mayor escasez de recursos.
- e) Firmar convenios de colaboración con las CCAA para incorporar a 100 centros a los programas de información familiar y control de asistencia. Y favorecer una implicación mayor por parte del AMPA y de la Asociación de Alumnos/as en la convivencia escolar.
- f) Desarrollar una página web acerca de la convivencia en los centros de educación¹⁰⁵.
- g) Crear estrategias y materiales para llevar a cabo los planes de convivencia en los centros escolares (encargado de ello: el Ministerio de Educación y Ciencia).

Más adelante, en el año 2015, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con el FEMP, publicó el *I Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la Prevención*

¹⁰⁴ <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/observatorio.html>

¹⁰⁵ <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=27&subs=282&cod=3471&page=>

*del Abandono Escolar y la Prevención y Atención del Acoso Escolar*¹⁰⁶, el cual se centraba básicamente en recopilar una serie de iniciativas municipales sobre programas de prevención y control del absentismo escolar, y de los programas de prevención y atención del *bullying*. Su objetivo principal era “difundir las mejores experiencias locales y promover nuevas prácticas a través de la divulgación de iniciativas exitosas y replicables” (MEC, 2015). Desde entonces, cada año ha ido publicando una nueva versión actualizada de dicho catálogo¹⁰⁷ hasta llegar a nuestros días: *III Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la Prevención del Abandono Escolar y la Prevención y Atención del Acoso Escolar*¹⁰⁸ (MEC, 2018).

A nivel de centro escolar, con la finalidad de educar en la convivencia y favorecer la misma, adquirir valores propios de una sociedad democrática, y solucionar los posibles conflictos pacíficamente, se encuentran propuestas organizativas como:

- El Proyecto Educativo del Centro (P.E.C): documento elaborado por el Equipo Directivo, en concordancia con el Consejo Escolar, el claustro y los equipos de ciclo. En él se hacen explícitas las características del modelo de convivencia del centro.
- El Plan de Convivencia: documento elaborado por una Comisión de Convivencia (del Consejo Escolar) que recoge todos los aspectos concernientes a la convivencia. Incluye: el valor otorgado por el centro a la convivencia y cómo esta se relaciona con los objetivos del P.E.C.; una definición de los conceptos fundamentales de este tema con el fin de utilizar todos los miembros del centro el mismo lenguaje y tener la misma idea sobre ellos; un análisis previo de la realidad del centro; objetivos; un programa flexible, concreto para cada fase; medidas

¹⁰⁶<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/i-catalogo-de-buenas-practicas-municipales-en-la-prevencion-del-abandono-escolar-y-la-prevencion-y-atencion-del-acoso-escolar/ensenanza-abandono-escolar-acoso-escolar/20814>

¹⁰⁷ <http://femp.femp.es/files/566-2148-archivo/IIICatalogoBBPPPPrevencionAbandonoAcosoEscolar-e.pdf>

¹⁰⁸<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/iii-catalogo-de-buenas-practicas-municipales-en-la-prevencion-y-atencion-del-absentismo-y-del-acoso-escolar/ensenanza-abandono-escolar-acoso-escolar/22538>

preventivas; un listado de procedimientos, instrumentos y recursos (formación externa incluida); y un sistema de evaluación.

- El Plan de Atención a la Diversidad: documento que recoge los modos de organización concretos y las respuestas educativas de atención a la diversidad para los/las estudiantes que requieran una atención individualizada según sus capacidades, intereses y medio social.
- El Reglamento de Régimen Interno: documento que contempla las normas de convivencia del centro (disciplina, orden y limpieza, silencio, respeto de las normas y cuidado del material escolar).
- El Plan de Acción Tutorial: guía para el profesorado tutor, el cual, además de impartir clases, prestará atención de manera individualizada a su alumnado, y le orientará y aconsejará a éste y a su familia.
- La convivencia como tema transversal: en los Proyectos Curriculares de Etapa, se darán pautas sobre cómo incorporar mediante las diferentes áreas, la educación para la paz, la tolerancia, la conciencia ambiental y ecológica, la convivencia, la interculturalidad, la igualdad de sexos, la salud, el consumo, y la educación vial, y sexual. Es decir, se indicarán una serie de pautas sobre cómo compaginar la educación intelectual con la moral y cívica.
- La Mediación: se trata de un método para resolver conflictos en el cual las dos personas que han tenido el enfrentamiento recurren de forma voluntaria a una tercera persona para que les ayude a resolverlo y a llegar a un acuerdo.

Los conflictos están íntimamente relacionados con las relaciones entre las personas, pues surgen de estas. Por ello, la mediación es una forma de abordarlos que utiliza el aprendizaje en valores para limitar las consecuencias negativas de problemas concretos y puntuales. Así pues, el centro elabora una estrategia común para ser utilizada por todos los miembros de la comunidad educativa, destinada a solucionar dichos problemas fruto de la

convivencia (Parra, 2014). Entre los objetivos principales destacan:

- a) Trabajar las competencias sociales del alumnado. Con relación a este aspecto, el Ministerio de Educación y Ciencia propuso introducir en el currículum escolar las habilidades sociales como área obligatoria, puesto que aboga por “entrenar” y fomentar estas habilidades y competencias desde la escuela (LOE, 2006). La propuesta encontraba sus fundamentos en la importancia que tiene para el individuo saber relacionarse con los/las demás, ya que tiene que estar capacitado/a para una correcta actuación e inserción laboral (trabajará con más personas), y para poder abordar los problemas derivados de dichas relaciones sociales de forma eficaz y justa. Por ello, se consideró interesante ir trabajando en ella a nivel de centro escolar, de forma consensuada y coordinada entre el alumnado, el profesorado y las familias. De hecho, la Comisión de Convivencia podría incluso crear modelos de trabajo aplicables a las tutorías, y a los Planes de Mediación y de Convivencia.
- b) Crear programas de mediación y resolución de conflictos (con protocolos, personas responsables, etc.): en la mediación, no hay triunfadores/as ni perdedores/as, sino que el problema ha de resolverse de manera que las dos partes implicadas en el conflicto obtengan intereses favorables. Los programas de mediación otorgan múltiples beneficios en los centros que se utilizan, por ejemplo: se crea un ambiente más calmado y de trabajo; se mejoran las relaciones entre las personas; disminuye el número de expulsiones y sanciones; y se desarrolla las habilidades sociales y la participación democrática (Albertí, 2016).

Un/a buen/a mediador/a ha de ser muy competente socioemocionalmente y promover el diálogo en todo momento entre los/las enfrentados/as, ha de poseer autoridad moral y ser respetado/a por toda la comunidad educativa. Puede ser tanto profesorado, como alumnado (Parra, 2014). Curiosamente, algunos centros proporcionan unos chalecos a los mediadores/as, para que les distingan y el resto de los/as estudiantes puedan identificarlos/as

durante los primeros meses de curso (acción que también se lleva a cabo en el Proyecto KiVa, donde se reparten chalecos para fomentar el reconocimiento de sus miembros).

- c) Fomentar la cohesión del grupo-clase (aspecto con el que coincide el Proyecto KiVa). Es muy relevante para todos los individuos sentir la pertenencia a un grupo, puesto que hace sentir aceptación y concede un modelo social con el cual identificarse. Por ello, es de vital importancia conseguir que el grupo clase esté unido, para prevenir que se den los conflictos.
- d) Gestionar de manera democrática las normas: incide en la importancia de redactar ciertas normas entre todo el alumnado, de manera democrática, para que sientan que su voz también se escucha en la escuela.
- e) Promover una educación en valores: trabajar valores a través del currículum oficial o del oculto, para contribuir a la formación integral del individuo. Los valores pueden trabajarse desde los objetivos generales de etapa o de las áreas, temas transversales, o mediante los contenidos de las áreas referidos a normas, actitudes y valores.

Es importante trabajar la paz, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la ayuda, el cuidado de la naturaleza, el diálogo, el sentido crítico y la capacidad reflexiva, la empatía, etc. (Alcantud-Díaz, Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2017). Es decir, debemos incluir valores más cercanos al alumnado y valores de carácter más universal. Además, la LOMCE (2013) en su artículo 124: *Normas de organización, funcionamiento y convivencia*, establece la elaboración de planes de convivencia y medidas correctoras proporcionales a las faltas cometidas, siempre de carácter educativo y recuperador. Así como que: “aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, marcadas por la vulnerabilidad y la exclusión de la víctima, tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro” (L.O. 8/2013, de 9 de diciembre). Además, la LOMLOE (2020) refuerza y concreta dichas

conductas sancionables a: “Aquellas conductas que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas” (L.O 12/2020, de 23 de diciembre, p.134).

Asimismo, en España existen programas específicos en los centros educativos, organizaciones, instituciones y ONG dedicadas a la lucha contra el *bullying*. También hay asociaciones entre profesionales de la educación y equipos de investigación, que ayudan a desarrollar buenas prácticas y programas para la lucha contra el *bullying* (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes, 2017). Uno de los programas más antiguos, basado en el *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP), nació en Sevilla a finales de los años 90. Se trata del “Seville Anti School Violence Project”¹⁰⁹. También se encuentra “ANDAVE”¹¹⁰, un programa educativo para la prevención del abuso entre niños/as en edad escolar, el cual previene la victimización y trata de mejorar la convivencia (coexistencia pacífica) en el aula para prevenir el *bullying*. En este sentido, encontramos el programa “Convivir es Vivir”, destinado a fomentar relaciones interpersonales más armoniosas en la escuela.

En las Islas Canarias, destaca el programa “No Estás Solo”; mientras que los gobiernos de Andalucía y Cataluña están publicando materiales para familias, profesorado y alumnado, que contienen consejos específicos sobre cómo detectar y manejar el *bullying*. Por otro lado, destaca el proyecto “ConRed”¹¹¹, nacido en 2012 dentro del proyecto europeo *Daphne*, el cual fue diseñado para tratar el *ciberbullying* y promover el uso seguro de las redes

¹⁰⁹<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%2910982337%282000%2926%3A1%3C113%3A%3AAID-AB9%3E3.0.CO%3B2-E>

¹¹⁰<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/32798>

¹¹¹ <https://www.uco.es/lacovi/conred/daphne.php>

sociales.

De este modo, existen organizaciones destinadas a mejorar la convivencia en los colegios e institutos. Destaca el Observatorio Nacional de la Convivencia¹¹² (a nivel estatal); el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma Valenciana¹¹³, un órgano consultivo cuyo objetivo es prevenir, conocer y analizar los problemas de convivencia en los centros educativos y fomentar la mejora del clima escolar; y el Instituto para la Convivencia y Éxito Escolar¹¹⁴ en las Islas Baleares. Así mismo, cabe destacar el “Teléfono Amigo” (Ruíz, 2006), la primera línea telefónica de ayuda de Andalucía que proporciona ayuda en temas de convivencia escolar; y la ONG “Protégeles”¹¹⁵.

A nivel mediático, la empresa Mediaset lanzó en 2017 la campaña “Se buscan valientes (12 meses, 12 causas)”, en la cual participaron reconocidos personajes públicos con el objetivo de visibilizar el problema del *bullying* y sensibilizar a alumnado, profesorado y familias de la importancia de actuar adecuadamente contra el establecimiento de actitudes hostigadoras. La campaña consistía en llegar a los jóvenes a través de la música¹¹⁶, sobre todo a los testigos de los casos de *bullying*, para concienciarles de la importancia de posicionarse del lado de la víctima y denunciar la situación. También quiso ser partícipe de la lucha contra el *bullying* la fundación ATresMedia, creando en 2017 la campaña “No alimentos al monstruo”¹¹⁷, desde la que asemejaba el *bullying* con un monstruo que se alimenta del silencio de los/as observadores/as. De hecho, en colaboración con la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación ANAR -la cual ha reforzado su servicio de atención online¹¹⁸ durante la cuarentena

¹¹² <http://www.observatoriconvivenciaescolar.es/>

¹¹³ <http://www.ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/observatori-per-a-la-convivencia-escolar>

¹¹⁴ <http://www.caib.es/sites/lectoescriptura/es/introduccion-15493/?campa=yes>

¹¹⁵ <http://www.protegeles.com/>

¹¹⁶ https://www.youtube.com/watch?v=fWQ_XqU2aG0

¹¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=IeaEjH4ibD0>

¹¹⁸ <https://www.anar.org/>

de 2020 para atender a los crecientes casos de *cyberbullying*, consiguieron publicar un manual¹¹⁹ con las preguntas y respuestas más frecuentes para detectar el *bullying* con el fin de localizar dicha problemática precozmente para evitar los trece meses de sufrimiento que, de media, tardan las víctimas en decidirse a pedir ayuda.

Otra iniciativa destacable fue cuando cinco de los/las influencers/youtubers más mediáticos/as de España decidieron unirse en la creación del libro “Y luego ganas tú” (Compton, Ruescas, Herrejón, Sánchez y Carbajo, 2017). Se trataba de un libro de relatos donde los/as autores/as contaban experiencias propias de *bullying* que habían experimentado, con el fin de empatizar con los/las lectores/as y animarlos a denunciar el problema.

Por otro lado, en 2019, la Fundación Mutua Madrileña y Disney lanzaron una campaña de sensibilización titulada: “Activa tu poder”¹²⁰. Con ella, pretendían brindar apoyo a las personas que sufren *bullying* y a sus compañeros/as de clase, incidiendo sobre el alumnado más pequeño con el fin de prevenir en un futuro comportamientos de esta índole. Además, la campaña estaba respaldada por diversos materiales de reflexión y debate para el alumnado participante.

Finalmente, en 2019, con motivo del Día Internacional de Internet Seguro (5 de febrero), UNICEF creó una campaña digital *anti-bullying* llamada “#2entuclase”¹²¹, encabezada por el actor Miguel Bernardeu, protagonista de la serie “Élite”. El objetivo era favorecer un cambio de actitud ante dicha problemática, sobre todo en las redes, y frenar las conductas violentas entre el alumnado.

¹¹⁹ <https://www.acabemosconelbullying.com/campana2017.html>

¹²⁰ <https://www.acabemosconelbullying.com/campana2019.html>

¹²¹ <https://twitter.com/i/status/1092738810943864832>

2.4.3. Medidas de acción-prevención contra el *bullying* en el marco normativo de la Comunidad Valenciana

A continuación, se muestra una tabla resumen (ver tabla 4) sobre los estudios acerca del *bullying* que se han realizado en los territorios de Castellón, Valencia y Alicante, en la que se detalla el año, los/as autores/as, los objetivos y los principales resultados de cada estudio. Desde el año 2005 hasta nuestros días, se ha ido publicando investigaciones concernientes al *bullying* con el fin de conocer sus causas, cómo son sus protagonistas, qué opiniones tiene la comunidad educativa sobre la mencionada problemática, examinar casos, minimizar daños, y asesorar a participantes y personas cercanas a estos/as brindándoles apoyo.

Tabla 4

Estudios sobre el bullying realizados en la C. Valenciana

Año	Autores	Objetivos	Resultados
2005	Caruana	Conocer el comportamiento de los/las acosadores/as para elaborar propuestas de mejora; y la opinión del profesorado sobre el <i>bullying</i> .	Propuestas de mejora para la convivencia; conocimiento de los casos de <i>bullying</i> más frecuentes del centro y de los niveles del mismo, así como del cumplimiento de las normas de convivencia.
2007	Marchesi, Pérez, Pérez y Martín	Conocer y comparar la opinión de alumnado, profesorado, directores/as y familias sobre el <i>bullying</i> y la convivencia escolar; y conocer los factores que originan el <i>bullying</i> , así como el desarrollo de conductas pasivas y permisivas ante ellos/as.	Creación de grupos de discusión; conocimiento de las causas y casos de <i>bullying</i> más frecuentes del centro; y de los niveles de intervención y formación docente.

2009	Górriz	Analizar el <i>bullying</i> ; examinar los roles de víctimas, acosadores/as y espectadores/as, así como sus creencias. Analizar la evitación de responsabilidades ante un conflicto de esta índole.	Conocimiento de los niveles de <i>bullying</i> , así como el porcentaje de alumnado que adopta cada rol ante una situación de <i>bullying</i> .
2011	Iborra, Rodríguez, Serrano y Martínez	Examinar los casos de agresividad sufridos por menores en el contexto familiar, social y educativo; o practicada por ellos/as mismos/as. Disminuir las secuelas de la agresividad en el alumnado y fomentar un desarrollo personal y social apropiado.	Dotación al alumnado de estrategias para paliar las secuelas de la agresividad, así como para fomentar el apoyo entre iguales.
2016	AVALCAE (Asociación Valenciana Contra el Acoso Escolar).	Ayudar y asesorar al alumnado y a sus familias cuando se vean involucrados/as en conflictos en el ámbito escolar.	Creación de página web y plataforma virtual ¹²² para ayudar a todo aquel/lla que lo solicite vía telefónica o email.
2017	Compromís	Saber cómo actuar en base a la detección de síntomas físicos de <i>bullying</i> , dirigido principalmente a los/as pediatras de los centros de salud.	Creación del protocolo de actuación sanitaria. ¹²³
2020		Prevenir el <i>bullying</i> hacia personas discapacitadas.	Elaboración del

¹²² <https://avalcae.blogspot.com/2009/08/avalcae-asociacion-contra-acoso-escolar.html>

¹²³ <https://valenciaextra.com/es/acoso-escolar-comunitat-valenciana/>

Comisión de
Educación del
Comité de Entidades
Representantes de
personas con
discapacidad de la
Comunidad
Valenciana (CERMI
CV).

protocolo de acoso
escolar hacia personas
con discapacidad¹²⁴.

Nota: elaboración propia.

Por tanto, como puede apreciarse en la tabla que se acaba de adjuntar, todas las propuestas parten de una preocupación común para buscar soluciones y estrategias, prevenir, y disminuir los daños causados por el *bullying*, naciendo de todas ellas plataformas de conexión entre personas y de compartición de conocimientos, así como sugerencias e ideas novedosas. Además, entre las principales iniciativas institucionales para la promoción de la Convivencia Escolar en la Comunidad Valenciana destaca: una normativa propia actualizada que regula la elaboración de los planes de convivencia en sus centros educativos y establece protocolos de actuación e intervención ante situaciones de *bullying* (ORDEN 62/2014 del DOGV, de 28 de julio de 2014). Y el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (Plan PREVI¹²⁵), el cual nació en 2005 e incluye medidas de prevención y sensibilización para los miembros de la comunidad educativa y toda la sociedad en general. Dicho Plan presenta las UAI (Unidades de Atención e Intervención) como instrumento básico de las Unidades Territoriales de Educación diseñado para intervenir ante casos graves de *bullying* y coordinar a la comunidad educativa y equipos directivos

¹²⁴<https://www.cermi.es/es/actualidad/noticias/cv-un-protocolo-contra-el-acoso-escolar-por-motivos-de-discapacidad>

¹²⁵ http://www.dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?L=1&sig=001559%2F2017

(ORDEN 3/2017 del DOGV, de 6 de febrero).

Tras la fase descriptiva, resulta pertinente pasar a la fase interpretativa, teniendo en cuenta que los distintos entornos y contextos educativos, elementos tales como: cultura, economía, ideología, sociedad, filosofía, historia, política o religión que tiene cada territorio; son elementos que influyen notablemente en la panorámica de la realidad obtenida en la fase descriptiva. Por tanto, dicha realidad social y cultural ha de tenerse en cuenta en el análisis comparado (Caballero et al., 2016). Una vez analizada la información referente a la normativa *anti-bullying* en el marco legislativo europeo, nacional y de la Comunidad Valenciana, se han obtenido los siguientes resultados en relación a la prioridad que conceden a los siguientes ítems:

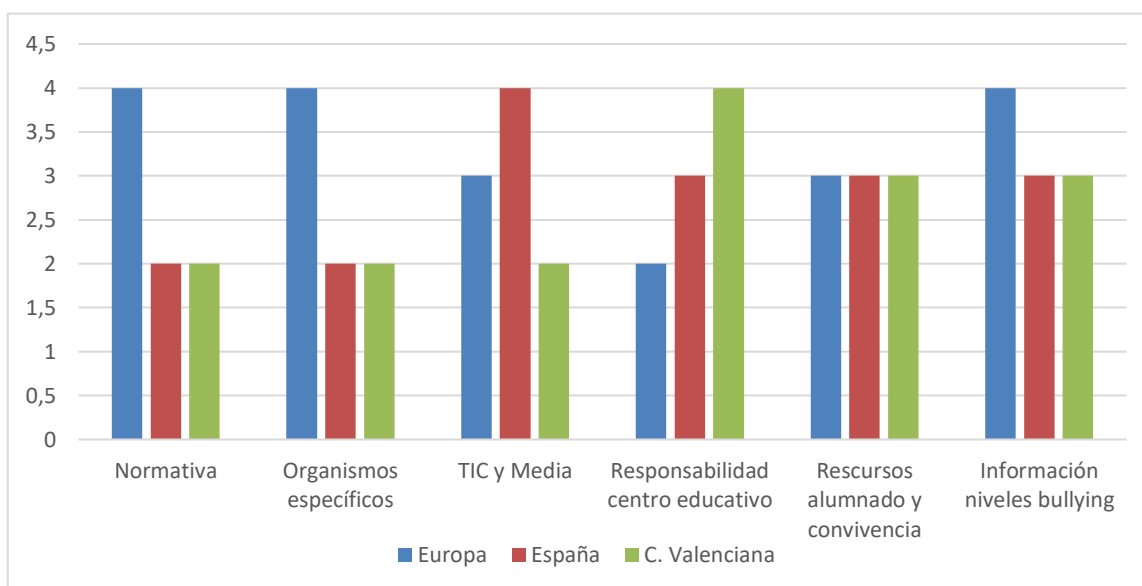
- 1) Existe el mismo objetivo *anti-bullying* en los tres niveles territoriales: unificar territorios, recursos y estrategias para buscar soluciones más efectivas.
- 2) Existen Observatorios de la Violencia Escolar a nivel europeo, español y de la Comunidad Valenciana, sostenidos con fondo públicos, donde se registran datos de *bullying* y se elaboran estadísticas.
- 3) Existen materiales *anti-bullying* y están disponibles para todos/as aquellos/as que quieran acceder a ellos; además de campañas de sensibilización.
- 4) Existen plataformas de conexión entre personas y compartición de conocimientos e ideas (páginas webs, foros, conferencias, etc.).
- 5) Existen planes nacionales, europeos y comunitarios enfocados a la promoción de la convivencia y la cultura de la no-violencia.

Si bien se desea una visión yuxtapuesta de los diversos métodos *anti-bullying* de acción-

prevención utilizados en Europa, España y la Comunidad Valenciana, nos estaríamos situando en la fase de yuxtaposición. La información obtenida en las fases anteriores del análisis comparado será presentada en paralelo en la figura que puede verse a continuación (véase figura 2), de forma que se pone en relación aquello que se desea comparar y se conoce de forma objetiva sus semejanzas y diferencias.

Figura 2

Visión yuxtapuesta de los diversos parámetros anti-bullying en los tres niveles territoriales



Nota. Elaboración propia.

Dicha visión yuxtapuesta deja entrever que: Europa está más preocupada por tener una buena normativa *anti-bullying*, y unos organismos específicos destinados a prevenir y combatir el *bullying*, así como a conocer los niveles de esta problemática sobre el territorio europeo. Por su parte, España fomenta los recursos tecnológicos y los medios de comunicación como principal estrategia de acción-prevención contra el *bullying*. Finalmente, respecto a la Comunidad Valenciana, esta es partidaria de dejarle gran parte de la responsabilidad sobre este problema a los propios centros educativos.

2.5. Resultados del análisis comparado

A la vista de todo ello, desde la fase comparativa se deriva que:

- El marco legislativo *anti-bullying* da lugar a la creación de planes y estrategias en los tres niveles territoriales comentados anteriormente, y estos se concretan finalmente en los centros escolares, atendiendo a las diferentes situaciones que se vivan respecto al *bullying* y a las necesidades particulares de los mismos.
- Existe una preocupación e interés compartido por difundir una cultura de no-violencia y una convivencia pacífica, por tanto, se crean materiales docentes públicos.
- Se elaboran informes sobre el estado de la convivencia y los conflictos en los centros escolares y se ponen en común para intercambiar buenas prácticas y buscar soluciones más óptimas contra el *bullying*.
- Existe una transmisión de valores asociados al respeto y a la igualdad.

Todos estos aspectos quedan recogidos de forma sintetizada en la figura 3.

Figura 3

Principales resultados en el marco legislativo anti-bullying europeo, nacional y de la C. Valenciana



Nota. Elaboración propia.

2.6. Conclusiones

Este apartado se corresponde con la fase prospectiva del análisis comparado. A pesar de existir una preocupación y unos objetivos comunes en lo referente al *bullying* en los tres niveles territoriales, y estar ésta concretada en forma de planes en el marco legislativo, el peso de la lucha contra esta problemática social continúa recayendo fuertemente sobre los centros escolares, más que sobre los gobiernos. Esta tendencia, por un lado, permite elaborar planes más personalizados para cada centro/caso, pero por otro, necesita de leyes *anti-bullying* mejor definidas y más fuertes. Por tanto, la creación de programas, asociaciones, estudios y plataformas de compartición de recursos/conocimientos resulta muy útil para establecer vínculos personales y territoriales, pero sigue estando presente la carencia de protocolos de prevención y actuación eficaces para hacer frente a una problemática que cada día sigue en aumento y encuentra nuevas vertientes bajo la amenaza de las tecnologías de la información y la comunicación. Así pues, si los tres niveles territoriales se pusieran de acuerdo, pese a tener diferentes realidades sociales y culturales, y los gobiernos establecieran un diálogo consensuado y bien fundamentado en las evidencias científicas y en la investigación sobre el *bullying*, quizá se alcanzarían esas medidas más efectivas, concretas y definidas que tanto se necesitan para mejorar los sistemas educativos.

Capítulo 3:

Metodologías pedagógicas transformadoras
y programas *anti-bullying*

Capítulo 3: Metodologías pedagógicas transformadoras y programas

anti-bullying

En este apartado, se expondrán brevemente diversos métodos para combatir el *bullying* en el ámbito escolar con el objetivo de conocer algunos programas utilizados para luchar contra esta problemática en las aulas, haciendo especial mención al aprendizaje cooperativo. Además, se tratará el uso de la lengua inglesa para promover la igualdad en el aula a través de una metodología EMI (English as a Medium of Instruction), por ello se conocerá la lengua inglesa y sus beneficios más allá de los aspectos formales académicos. Se mostrará cómo ello le otorgaría al inglés un papel crucial a la hora de eliminar y prevenir problemas de *bullying*, y crear actitudes *anti-bullying* en los/las estudiantes. Asimismo, se expondrán los diferentes tipos de observadores/as que pueden existir ante una situación de *bullying*, con el fin de intentar buscar una solución acerca de cómo eliminar los diferentes tipos de roles que posee el alumnado en el aula y conseguir así crear una atmósfera de igualdad (meta que puede conseguirse a través del uso de la lengua inglesa en el aula). Esta atmósfera/clima es precisamente aquello que el proyecto KiVa busca y necesita crear para ser implementado con total efectividad.

3.1. Posibles soluciones aportadas por autores

El aumento constante de las situaciones de *bullying* ha estimulado la necesidad de buscar e investigar posibles soluciones ante dicha problemática. Por ejemplo, se han abordado ideas como: cuidar la forma en la que el centro trata la disciplina (importancia de tener un buen Plan de Convivencia y que el alumnado participe en la creación de las normas, las interiorice y conozca sus consecuencias; así como de llevar registradas las situaciones de *bullying* que vayan dándose, y evaluar la eficacia del mismo), pues debe ser algo personalizado

y en continua actualización; contar con un sistema que se ciña al refuerzo positivo más que a métodos punitivos; y el interés por mejorar el clima social (en centros con un buen ambiente entre sus individuos, el *bullying* tendrá menos oportunidades de aparecer), llegando a la conclusión de que todas ellas mantienen una relación directa con los casos de *bullying* (Arias, 2014).

Del mismo modo, resultaría relevante la forma en la que los grupos-clases son organizados cada año. Estos deberían ser heterogéneos y, de acuerdo con Debarbieux y Blaya (2009), el alumnado más conflictivo debería quedar distribuido equitativamente entre las clases del nivel educativo al que pertenecen para que esté integrado escolar y socialmente, pues sino se propiciaría la segregación y la aparición de guetos. Asimismo, respecto a la organización y gestión de la disciplina en el centro educativo, Blaya (2006) señala que es importante que: se establezcan normas de convivencia elaboradas junto con el alumnado, y este sea consciente de ellas y de sus consecuencias; así como que se registren las infracciones cometidas y se tenga un sistema disciplinario actualizado y particularizado, basado en el refuerzo positivo, y del que se evalúe constantemente su eficacia.

Siguiendo en la misma línea de buscar soluciones ante esta problemática de gran repercusión social, se han desarrollado e implementado una gran variedad de programas y métodos *anti-bullying*. Lo cierto es que la mayoría de ellos tienen un elevado coste económico; y que los colegios tienden a enfrentarse a recursos limitados que se contraponen a expectativas altas. Por estos motivos, los agentes encargados de elaborar dichos programas *anti-bullying* deberían centrarse en desarrollarlos no solo en base a la efectividad de los mismos, sino a su posibilidad de implementación en el sistema educativo.

Olweus Bullying Prevention Program

Uno de estos programas es el de prevención contra el *bullying* OBPP (*Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, 1996). Este programa es uno de los más investigados, populares y galardonados. Se trata de una guía *anti-bullying*, que se ha implementado en todo el mundo en países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, México, Islandia, Alemania, Suecia y Croacia, además de Noruega. En cuanto a los objetivos del programa cabe destacar:

- Reducir los posibles problemas de intimidación del alumnado.
- Prevenir nuevos problemas de este tipo.
- Mejorar la calidad de las relaciones entre los/las compañeros/as.

Además, incluye el “Olweus Bullying Questionnaire”¹²⁶, un cuestionario que se les pasa cada año a estudiantes de tercero de Primaria a cuarto de la ESO, de manera previa al comienzo del programa. Este también incluye preguntas sobre el *ciberbullying*, la opción de una traducción al español y espacio para dos preguntas de opción múltiple personalizadas para el alumnado. Los resultados se comparan con una base de datos nacional. Conforme a ello, se elabora un informe estándar que incluye la interpretación de los resultados y gráficos de datos clave. De esta manera, le brinda al centro escolar la oportunidad de comprar un informe de tendencias.

Respecto a la efectividad del programa, la evidencia científica de estudios como el de Jiménez, Castellanos y Chaux (2010) muestran la importancia de sus normas severas en las reacciones de los/las acosadores/as, ya que estos/as disminuyeron su conducta abusiva debido a las medidas sancionadoras que se les pusieron y a normas estrictas (ej. no permitirse bajo ningún concepto la intimidación) (Olweus, 1996). Por tanto, el uso de un tono firme

¹²⁶ https://www.researchgate.net/publication/247979482_The_Olweus_BullyVictim_Questionnaire

funciona especialmente bien con aquellos/as acosadores/as que parecen querer mantener la intimidación (Jiménez et al., 2010).

Consecuentemente, se encuentra el método Pikas -también llamado el “reparto de responsabilidades” (Pikas, 2002)-. Este programa se centra en intervenir directamente para reindividualizar a los miembros del grupo. Está diseñado para un alumnado de edades comprendidas entre los 9 y los 14 años y su estructura es la siguiente. Primeramente, se realiza un estudio de exploración para detectar a los/las implicados/as, para ello, se utilizan instrumentos como cuestionarios (ej. *Cuestionario para estudiantes sobre conflictos y violencia* (Ortega y Del Rey, 2003)¹²⁷); entrevistas a profesorado y alumnado; y sociogramas. A continuación, se llevan a cabo una serie de entrevistas individuales con los/las protagonistas del conflicto (agresores/as, víctimas y espectadores/as), las cuales llevarán un seguimiento en el tiempo, y desembocará en una reunión final con el grupo completo (reunión conjunta). El fin de dichas entrevistas es informar a los/las implicados/as del motivo de las mismas (hacerles reflexionar en 10 minutos -comenzando por los/las agresores/as y terminando por las víctimas- sobre lo que ha pasado), conseguir que expresen sus sentimientos y opiniones, pensar diferentes sugerencias para la resolución del conflicto (que sean los/as mismos/as implicados/as los/as que las propongan), y hacerles responsables de una conducta/ tarea concreta (crear compromisos), la cual llevará un seguimiento en el tiempo (semanal) para revisar su cumplimiento (nuevas entrevistas con una duración de 10 a 15 minutos aproximadamente). Finalmente, en la reunión conjunta, previamente se realiza una reunión sin la víctima con el fin de afianzar compromisos, y después se reúnen todos/as los/as implicados/as para combatir el *bullying* de manera colectiva y alcanzar la reconciliación entre las víctimas y los/as

¹²⁷ [http://mvaquero.wanadooads.net/cuestionarios/Alum_conflictos\(Ortega_DelRio-2003\)2p.pdf](http://mvaquero.wanadooads.net/cuestionarios/Alum_conflictos(Ortega_DelRio-2003)2p.pdf)

agresores/as (Pikas, 2002).

Así pues, este método intenta crear un clima de preocupación compartida con la finalidad de acordar estrategias individuales de apoyo a las víctimas del *bullying*. Se pretende que todos los sujetos se conciencien de la situación en la que viven y se comprometan a llevar a cabo acciones de mejora social. En cuanto a la tarea del profesorado que lo implemente, debe destacarse que nunca ha de castigar o echar la culpa a nadie, sino que debe establecer un acuerdo sobre qué situación está viviendo la víctima (ha de buscar la preocupación mutua). Es decir, se limitará a moderar y facilitar la comunicación (Pikas, 2002).

Respecto a la efectividad del programa, el propio autor indicó en su día que el programa sería más efectivo para los casos de intimidación grupal hacia una sola víctima (Pikas, 2002), puesto que rompe la presión social que conduce a cierto alumnado compasivo a abusar de otros. Asimismo, coincide con dicha afirmación el estudio de Jiménez et al. (2010), el cual además añade que existe la posibilidad de que esto sea verídico solamente para los/as asistentes, los/as cuales se mostraron compasivos/as en las reuniones individuales. Los autores indican que los agresores respondieron mejor a métodos enfocados en la aplicación de normas consistentes como el de Olweus (1996).

Programa TEI o Programa de Tutoría entre Iguales

Por otra parte, se encuentra el Programa TEI o Programa de Tutoría entre Iguales. Surgió en España, concretamente en el 2002, y desde entonces se viene implementando en algunos colegios españoles, tanto públicos como privados. El creador es Andrés González Bellido, catedrático de Psicología y Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Inventó el programa con la ayuda de un equipo de psicólogos/as, pedagogos/as y profesionales del ámbito educativo. Al igual que el Proyecto KiVa, pretende implicar al alumnado y fomentar

una dinámica entre ellos/as en la que el *bullying* no esté presente. Entre los objetivos básicos del Programa TEI, destacan:

- Otorgar al alumnado un papel muy importante en la erradicación del *bullying*, ayudándose entre ellos/as.
- Potenciar la figura del “alumnado tutor” (los/las más mayores), cuya función es proteger a otros/as estudiantes más pequeños/as basándose en su experiencia y actuar como modelos de fortaleza física y emocional.
- Mientras que el alumnado con menor edad obtiene protección, el alumnado tutor se siente valorado en el colegio al adquirir un compromiso y una gran responsabilidad.

En cuanto a su efectividad, estudios como el de Albaladejo, Caruana, González, Giménez, Ferrer y Sánchez (2016) demuestran su eficacia a la hora de mejorar el clima escolar de convivencia y lo clasifican como una útil herramienta de prevención en la lucha contra el *bullying*, favorecedora de la creación de una cultura de no-violencia en los centros educativos.

Programa de prevención AVE

A continuación, se describirá brevemente otro programa basado en la detección proactiva del *bullying*. Se denomina AVE (2007) y para lograrlo, sus creadores Piñuel y Cortijo proponen aplicar un test que lleva el mismo nombre que el programa, al cual le sigue un protocolo de evaluación continua y una propuesta de intervención. El programa de prevención AVE se apoya firmemente sobre la evidencia empírica (científica) y no simplemente en el sentido común o en la voluntad de hacer el bien. Es decir, el programa apuesta por el rigor psicométrico como instrumento fundamental para elaborar una evaluación exhaustiva de los niveles de violencia del centro. Con todo ello, pretende diseñar

un mapa de riesgo que indica alertas previas para conducir los esfuerzos de las personas responsables a calmar un proceso de acoso desde el primer momento en el que se inicia (Piñuel y Cortijo, 2016).

Entre los principios del programa AVE, se pueden destacar los siguientes:

- Fomentar la atención y la evaluación continua del *bullying*.
- Fomentar el rechazo al *bullying* y crear una política de Tolerancia Cero hacia el mismo.
- Dotar a los centros de herramientas de detección del *bullying*.
- Establecer un mapa de riesgo de *bullying* en cada aula.

Respecto a su efectividad, “tras su implantación desde 2015 en el colegio CEU San Pablo de Molina de Segura (Murcia), que presentaba altas tasas de violencia y acoso escolar - 23%-, se logró reducir dicha problemática hasta alcanzar un 1,5%. Por tanto, se perfila como una buena herramienta de reducción del acoso escolar.” (Piñuel, 2017: comunicación a la revista *Salud 21*).

Programa SOPRODIS (Solución a los Problemas de Disciplina)

Finalmente, cabe mencionar el programa SOPRODIS (Solución a los Problemas de Disciplina) de Navarro (2011). Se trata de un programa de intervención cuyo objetivo se centra en optimizar el clima de convivencia en los centros escolares, que propone a su vez un programa de formación para el profesorado en materia de *bullying* y convivencia escolar. Mediante él se evalúan los problemas conductuales que se observan a nivel de centro, de aula o de alumnado concreto, y proporciona medidas para resolverlos y hacer un seguimiento de ellos.

Programa KiVa

Otra buena herramienta que ha conseguido resultados muy satisfactorios es el programa KiVa, al cual se le dedicará un capítulo aparte para profundizar más sobre él y comprender por qué es tan relevante para la presente tesis doctoral, y por qué da tanto valor a la cooperación entre el grupo-clase.

3.1.1. Aprendizaje cooperativo

Si atendemos al método de enseñanza/aprendizaje que se está utilizando, también se podrá incidir de manera directa en la aparición del *bullying*. De acuerdo con Vera (2009), una de las mejores metodologías es el aprendizaje cooperativo ya que entre sus puntos fuertes destaca: el interés y cuidado en las relaciones sociales de los individuos del grupo-clase, pues fomenta el sentido de pertenencia al grupo; el trabajo en equipo; y el desarrollo del respeto, la empatía, el diálogo y la negociación, que contribuyen a disminuir la conflictividad y a solucionar los problemas democráticamente. Estos puntos fuertes se relacionan directamente con los objetivos de la presente tesis doctoral, por tanto, se utilizará esta metodología pedagógica para implementar ciertas actividades del programa en el aula.

Esta metodología consiste en organizar la clase en grupos pequeños, heterogéneos y mixtos para que el alumnado trabaje de manera conjunta, coordinándose entre sí. El alumnado es el protagonista. Resuelve las tareas profundizando en su propio aprendizaje y entrando en conflicto sociocognitivo al hacerlo en grupo, por lo que beneficia a su rendimiento académico. Además, se aprovecha el potencial educativo de las relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes del grupo, al mismo tiempo que se trabajan valores de socialización, respeto e integración. El papel del profesorado queda limitado a ser una guía del aprendizaje del alumnado, es decir, se centrará en facilitar, orientar,

coordinar y ayudar a los grupos, siempre dejando que sean ellos los protagonistas.

El aprendizaje cooperativo ha sido utilizado por varios autores en la historia de la pedagogía. Por ejemplo, Comenius (1632) ya sostenía en su obra *Didáctica Magna* que “el maestro debe aprender mientras enseña y el alumno debe enseñar mientras está aprendiendo”, rasgo propio de la metodología cooperativa, pues mientras un estudiante le está explicando algo al resto de su grupo, está asentando y repasando lo que ya sabe. También Dewey (1918) apostó por el cooperativo como contexto social de trabajo en su famosa “escuela activa”. Así como Vigotsky (1978) y Piaget (1950) afirmaron que cuando los individuos cooperan sobre el ambiente, surge el conflicto socio- cognitivo que provoca un desequilibrio cognitivo, que a su vez estimula la habilidad de adoptar puntos de vista y el desarrollo del conocimiento. Por tanto, dicha metodología cuenta con la suficiente evidencia y aval científico para ser considerada como una potente herramienta para esta tesis doctoral.

Por último, en la tabla contrastiva insertada en la página siguiente (véase tabla 5) puede verse una comparación entre este tipo de aprendizaje y el tradicional, para observar mejor las diferencias existentes entre ambos:

Tabla 5*Comparación entre las características del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje tradicional*

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje tradicional
Interdependencia positiva entre todo el alumnado, pues todos/as dependen de todos/as.	Cada alumno/a depende de él o ella mismo/a.
Todo el alumnado presenta una responsabilidad individual y grupal, y rinde cuenta de ello. Se indican instrucciones sobre habilidades para trabajar de forma grupal (confianza, resolución de conflictos, etc.).	Cuando se trabaja en equipo solo hay responsabilidad grupal. No se indican instrucciones.
Existe una preocupación compartida por el aprendizaje de todos los miembros del grupo.	No existe preocupación alguna sobre el aprendizaje de todos los integrantes del grupo.
Hay una reflexión constante sobre si se están consiguiendo los objetivos en el grupo.	No se reflexiona sobre el grupo.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
El/la docente se dedica a observar y proporcionar retroalimentación.	No existe retroalimentación ni observación por parte del profesor/a.

Nota: elaboración propia.

Como puede observarse, el aprendizaje cooperativo es una metodología que dista mucho del aprendizaje tradicional. No solo otorga un papel protagonista al alumnado y el docente pasa a ser un mero guía del proceso de aprendizaje, sino que este es consciente de la necesidad de trabajar juntos/as para conseguir el objetivo pertinente en cada momento. Además, al mismo tiempo que el equipo está creciendo conjuntamente, está trabajando el valor de la igualdad, aspecto que interesa mucho a la presente tesis doctoral. Pues, junto a la utilización de la lengua inglesa como elemento generador de dicho valor en el aula, conforma una propuesta innovadora e interesante en la lucha contra el *bullying*.

3.2. La lengua inglesa como lengua extranjera (ILE) más allá de sus aspectos formales académicos. EMI (Inglés como Medio de Instrucción): herramienta *anti-bullying* y de aprendizaje de larga duración

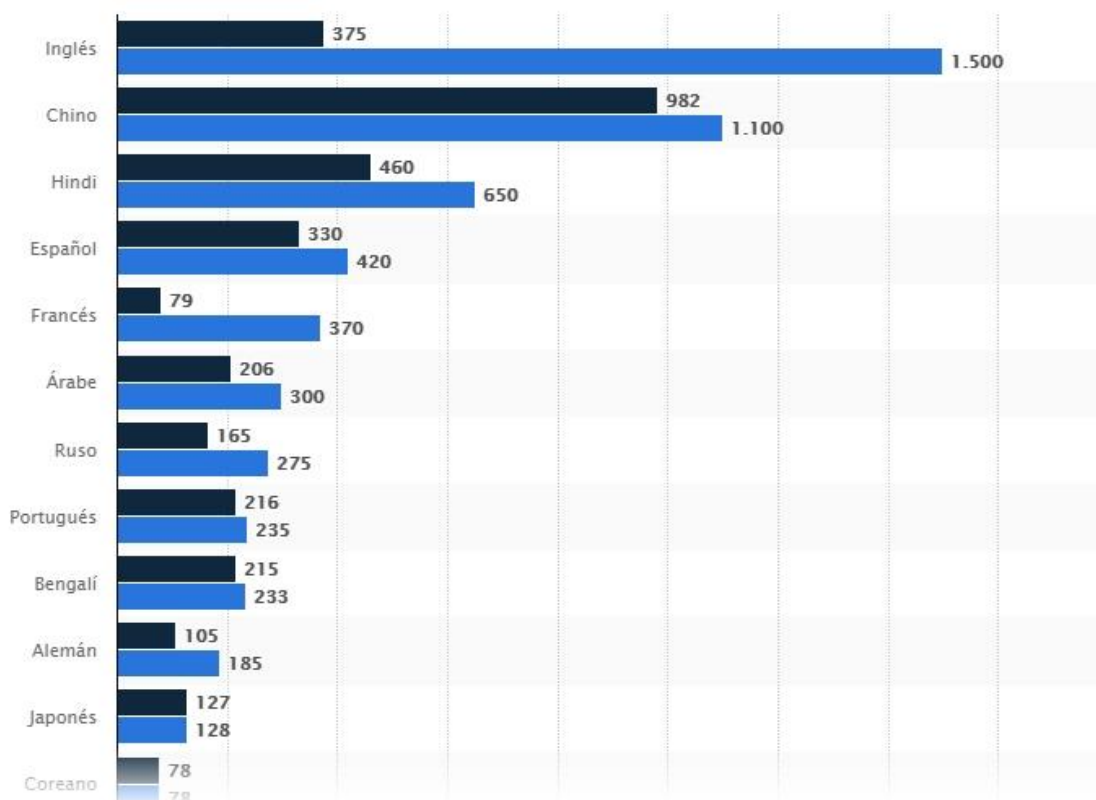
El inglés es uno de los idiomas más hablados y se utiliza en todo el mundo. Por tanto, ello lo convierte en una competencia clave y en una habilidad necesaria para la vida actual. Como recoge Bolton (2018) en su obra, el inglés es una lengua internacional, no solo algo propio de los/as americanos/as y de los/as británicos/as (Bolton, 2018). Es un idioma comúnmente aprendido por personas que tienen una L1 (lengua materna) diferente. Por tanto, el inglés no solo pertenece a sus hablantes nativos sino también a todo el mundo y se denomina ILE (inglés como lengua extranjera, acrónimo que utilizaremos a partir de este momento). De hecho, Saraceni (2015) lo relaciona directamente con el fenómeno de la globalización, puesto que ve al ILE como algo que se mueve en el espacio y en el tiempo intencionadamente en un mundo globalizado, siendo utilizado en conversaciones cara a cara, para comunicarse por internet, como lenguaje comercial y público, en carteles, signos urbanos, tiendas de ropa, y un sinfín de ámbitos más. Por lo demás, la mayoría de los países combina su lengua nacional con el ILE, y enriquece los estudios de su alumnado con la adquisición de dicha lengua como parte de su experiencia educativa. Asimismo, para satisfacer esta demanda muchos estudiantes solicitan sus becas Erasmus o Programas Internacionales para irse fuera a practicar idiomas como el ILE durante un tiempo determinado. Por todo ello, dicha lengua puede catalogarse como un idioma utilizado como una lengua franca, un elemento de interacción en sociedades multilingües, es decir, para comunicarse, objetivo con el que converge la propuesta de esta tesis doctoral: la importancia del contacto lingüístico.

Según el catálogo de Ethnologue (2017), el inglés es la lengua más hablada en el mundo como segundo, tercer o cuarto idioma, con más de mil millones de hablantes (Ethnologue, 2017). Concretamente, en la figura presentada a continuación (véase figura 4 -

última referencia actualizada-) puede verse (en lo que a hablantes y hablantes nativos en millones se refiere) cómo va en cabeza en el ranquin de los idiomas más hablados del mundo en la actualidad más inmediata (Fernández, 2020).

Figura 4

Los idiomas más hablados en el mundo a fecha de 2020



Nota. Fernández, 2020.

Así pues, los habitantes del planeta Tierra parecen necesitar un lenguaje común, algo que sirva como un vínculo intercultural, un punto de encuentro, y permita a todos sus habitantes comunicarse entre ellos/as en igualdad de condiciones. Lo mismo ocurre en el aula: todo el alumnado necesita un lenguaje que le permita comunicarse entre ellos/as en igualdad de condiciones. Es decir, ponerse en contacto sin sentirse diferente por hablar mejor o peor su lengua extranjera. Por lo tanto, necesita un idioma diferente de su lengua materna;

un lenguaje como el inglés, el ILE, que sea capaz de generar un ambiente de igualdad en el aula, sin “matones/as” ni víctimas; sin vencedores/as o perdedores/as. Todo esto nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿qué pasaría si algunos estudiantes hablaran inglés mejor que el resto? (Porque esto es algo que suele suceder en el aula). Entonces, sería apropiado proporcionar retroalimentación a aquel alumnado que encuentra difícil la lengua anglosajona con el fin de alentarle y motivarle a continuar trabajando dicho idioma. Además, podría recibir recursos y trabajo adicional para reforzar su inglés.

Con todo ello, también conviene destacar la investigación de Arboleya (2016) donde, basándose en la teoría de Krashen (1982), señala que la adquisición exitosa de una segunda lengua está relacionada con una serie de variables afectivas agrupadas en tres categorías: motivación, autoconfianza y ansiedad (Arboleya, 2016). Por tanto, para conseguir que la educación sea una experiencia enriquecedora para el alumnado, debería fomentarse un ambiente de aprendizaje motivador que incrementase la autoestima del alumnado y que propiciase un nivel de ansiedad bajo, factores con los que coincide la presente tesis doctoral y que buscará conseguir mediante su propuesta metodológica con el fin de trabajar en la lucha contra el *bullying*. Así, incluyendo la afectividad, se fomentaría el interés del alumnado por el inglés, y serviría para garantizar el compromiso cognitivo necesario para conseguir la comunicación en la lengua inglesa (Arboleya, 2016).

En lo referente a los beneficios que aportan las clases de ILE, según la Comisión Europea (2009) -que está en concordancia con las declaraciones ofrecidas por la prestigiosa academia Wall Street English (2016) en su página web¹²⁸-, puede afirmarse que dichas clases conducen a incrementar la memoria, ya que "aprender inglés permite que el cerebro conserve información durante más tiempo mientras los procesos de pensamiento se activan"; también

¹²⁸ <https://www.wallstreetenglish.com.ar/blog/beneficios-de-aprender-ingles-siendo-adultos-mayores>

aumentan la flexibilidad mental porque el aprendizaje del inglés "permite a una persona usar distintas avenidas para el pensamiento", manteniendo el cerebro activo y flexible. Asimismo, son provechosas para aumentar las capacidades de resolución de problemas, tales como "habilidades de pensamiento abstracto, formación de conceptos, formulación de hipótesis creativas, refuerzan la capacidad para identificar, comprender y resolver problemas y la capacidad de concentrarse en una tarea mediante la filtración de distracciones". Las clases de ILE también son útiles para comprender mejor cómo funciona y se utiliza el lenguaje porque el alumnado de inglés "puede leer e interpretar mejor las situaciones sociales". Además, "previene el deterioro del funcionamiento cerebral a lo largo del tiempo" y conduce a una mayor capacidad de alfabetización digital, ya que "debido a estas habilidades mentales aceleradas, las personas que son multilingües tienen una gran capacidad de mantenerse al día con las nuevas tecnologías " (Comisión Europea, 2009, pp.1-17). Aparte de todo ello, mediante las clases de ILE se trabajan ciertas competencias y habilidades de forma transversal/ horizontal, tales como: aprender a aprender, responsabilidad social y cívica, iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia cultural, creatividad...

En relación a los beneficios del aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas, Arboleya (2016) afirma en su investigación que, debido a motivos psicológicos, los/as niños/as denotan una curiosidad por la lengua y una gran capacidad de imitación que les posibilita la reproducción de palabras y patrones de sonido nuevos con mucha facilidad, sin tener miedo a equivocarse en el intento (Arboleya, 2016). Además, el autor indica que dichos sujetos poseen características muy favorables gracias a las cuales se convierten en buenos/as aprendices de una L2, tales como la espontaneidad, la falta de inhibición, la capacidad empática, y la facilidad para adquirir nuevos modelos de conducta lingüística y una mejor pronunciación libre de acento (Arboleya, 2016). Todos estos factores se ven reforzados por la idea de que la plasticidad del cerebro es inversamente proporcional al crecimiento

infantil, por tanto, cuanto antes se inicie el aprendizaje de una lengua, más fácilmente se aprenderá esta (Cortina y Andúgar, 2020).

Por otro lado, resulta relevante destacar el creciente interés que ha habido en estos últimos años por la utilización metodológica del inglés como medio de instrucción (EMI), pues en el ámbito educativo está ayudando a crear un espacio dialógico para ciudadanos globales, donde pueden establecer vínculos y hacer del mundo un lugar más pacífico e interconectado. Tener un lenguaje compartido supone una oportunidad para que personas de diferentes orígenes se integren, por lo que puede ser considerado un idioma suficientemente inclusivo y multicultural como para servir de lengua franca en el ámbito educativo (Dewey, 2007). Además, la utilización de EMI implica directamente que el alumnado reciba un mayor input en inglés, lo que se ve traducido en una mejora en sus habilidades en dicho idioma (Cheng, 2020).

Todos los beneficios que aporta la lengua inglesa suponen valorar su aprendizaje desde edades muy tempranas (Kristo, 2010). De hecho, supone multitud de ventajas y utilidades para la vida, tales como hacer más fácil y agradable viajar e interactuar con personas de diferentes países. Además, da acceso a la información más actual y completa, ya que la mayoría de los estudios, revistas, buscadores, textos científicos, archivos y documentos están escritos en inglés. Asimismo, la lengua inglesa también otorga la posibilidad de conocer otras formas de pensar, culturas y estilos de vida, pues aprender una lengua supone conocer su contexto cultural y territorial. Todo ello, brinda la oportunidad de conocer, a su vez, gente nueva y entender sus formas de vida, ampliando la visión que se tiene del mundo más allá de nuestros límites espacio-temporales. Adicionalmente, permite mirar con otros ojos y descubrir nuevos aspectos en los que quizá no se había reflexionado antes.

Por tanto, la comunicación intercultural es importante en la configuración de EMI, ya que capacita y prepara al alumnado para entrar en comunidades internacionales y para

trabajar con otras personas a nivel mundial, pues les convierte en parte de una ciudadanía global. Esto significa que se estaría trabajando con el alumnado el desarrollo de competencias y conciencia interculturales (Friedrich, 2008). Este último concepto implica: autoconciencia; conciencia de los/as demás; respeto y empatía hacia valores, comportamientos y expectativas diferentes a las nuestras; y saber entender la importancia del contexto en el que se produce el acto comunicativo (Baker, 2015), aspectos que se pretende trabajar con el alumnado desde la presente tesis doctoral. Además, estudios como el llevado a cabo por Pavesi (2011) afirman que:

El aprendizaje incidental de idiomas -tipo de aprendizaje que se produce cuando la atención del alumnado se centra en algo diferente a lo que se enseña- es muy efectivo, profundo y duradero. Complementa positivamente el aprendizaje intencional de la lengua, aquel que normalmente se da en las clases de idiomas más tradicionales.

(Pavesi, 2001, pp. 9-10)

Esto hace pensar y valorar qué tipo de aprendizaje de ILE es el que realmente necesita nuestro alumnado. De acuerdo con lo establecido en los objetivos de esta tesis doctoral, el alumnado debería aprender ILE de una manera más incidental, lo cual no significa que se haya de reemplazar la enseñanza tradicional de dicho idioma, sino que supone una forma de complementarla. Es decir, se trata de un aprendizaje del ILE que va más allá de sus aspectos académicos y permite al alumnado pensar críticamente y compartir ideas y opiniones -también contra el comportamiento agresivo- al mismo tiempo que practica sus habilidades orales, estando en igualdad de condiciones puesto que el inglés no es la lengua madre (L1) de ninguno/a de ellos/as.

Por lo tanto, continuando con el trabajo de investigación ya iniciado en años anteriores (Martínez- Jiménez y Alcantud- Díaz, 2018), la presente tesis doctoral propone sacar el máximo partido del ILE, utilizándose como una herramienta de enseñanza-

aprendizaje para crear actitudes *anti-bullying* entre el alumnado, por medio de la reflexión, el debate, compartir ideas y sentimientos, etc. Así pues, apostando por la idea de que las habilidades adquiridas en una lengua se pueden transferir a otra (Apelgren y Holmberg, 2018), se sigue un enfoque metodológico basado en el inglés como Medio de Instrucción (EMI). Este fenómeno tiene implicaciones importantes para la educación de la juventud en países no anglófonos y puede ser utilizado en cualquier etapa educativa (Zanola, 2019). A diferencia de CLIL, donde tanto el lenguaje como el contenido son el foco del aprendizaje, EMI se centra en el contenido con el uso del lenguaje como medio de instrucción.

EMI plantea utilizar el inglés para impartir asignaturas en países cuya L1 no es este idioma. Así, esta lengua se convierte en una herramienta de instrucción y gestión del aula de gran utilidad, mediante el uso de estrategias de enseñanza específicas (Dearden, 2015). Si bien es cierto, el inglés está cobrando una gran relevancia, ya que "parece haber una rápida expansión por todo el mundo, desde el inglés enseñado como lengua extranjera (ILE), hasta dicha lengua utilizada como medio de instrucción (EMI) para asignaturas académicas" (Dearden, 2015, p.4). Así pues, esta tesis doctoral le otorga al ILE un papel crucial en el aula, convirtiéndolo en un elemento generador de empatía y de respeto hacia los/as demás, mientras el alumnado desarrolla una conciencia *anti-bullying*. Por lo tanto, la siguiente sección estará dedicada a describir y detallar la metodología propuesta para ello, basada en el reconocido programa finlandés KiVa, el cual será presentado detalladamente a continuación.

Capítulo 4:

El programa *anti-bullying* KiVa

Capítulo 4: El programa *anti-bullying* KiVa

En este capítulo, se procederá a dar una explicación del programa KiVa: en qué consiste y cuáles son sus orígenes; se verá cuál es su metodología de intervención; se mostrará el balance positivo que numerosos estudios le otorgan en lo referente a su efectividad con el fin de demostrar que dicho programa merece una consideración adicional; y se incidirá en la relevancia de fomentar la motivación entre el profesorado a la hora de implementar un programa *anti-bullying*.

4.1. Programa KiVa: descripción y orígenes

El programa KiVa contra la intimidación escolar considera el *bullying* como un fenómeno de grupo, y se encuentra bien fundamentado en la investigación. La presente tesis doctoral se centrará en analizar e implementar este programa, de hecho, es conveniente destacar la relevancia de KiVa en el plano de programas *anti-bullying*, no solo por todas las novedades que aporta (es el primer programa centrado en la figura del espectador), sino por ser el más analizado en diferentes estudios empíricos (Garandeau y Salmivalli, 2014) (Yang y Salmivalli, 2015) y por la efectividad obtenida tras su implementación en una gran multitud de países y contextos variados (Martínez- Jiménez y Alcantud-Díaz, 2018) (Clarkson, Axford, Berry, Edwards, Bjornstad, Wrigley y Hutchings, 2016) (Salmivalli y Poskiparta, 2012) (Hutchings y Clarkson, 2015), pues como refleja Macmillan en su página web¹²⁹: “KiVa se ha llegado a implantar en el 90% de las escuelas finlandesas y su éxito además se ha exportado a otros países de nuestro entorno como Suiza, Holanda, Reino Unido, Alemania, Francia, Bélgica, Italia, Luxemburgo o Suecia” (Macmillan Education, 2018). Sin lugar a duda, la

¹²⁹ <https://www.macmillaneducation.es/solutions-for-excellence/kiva/>

iniciativa de KiVa es un buen ejemplo de cómo el compromiso de políticos/as y escuelas puede dar lugar a resultados muy positivos para la vida de muchos/as menores y jóvenes (Herkama, 2012) (Yang y Salmivalli, 2015).

El hecho de que la asistencia al colegio sea obligatoria, convierte a la escuela en un lugar donde el alumnado intimidado no puede escapar del alumnado opresor, mientras que el alumnado agresor es socialmente recompensado por aquellos/as que se suman a su forma de comportarse o la refuerzan con señales verbales y no verbales (Salmivally, 2010). Desde el punto de vista de esta tesis doctoral, y en concordancia con Wentzel (2009), la calidad de las relaciones con los compañeros/as de clase, especialmente el apoyo emocional (o la falta de él) que estos/as ofrecen, tiene consecuencias significativas para la motivación escolar, el compromiso y el logro académico (Wentzel, 2009). Por ello, es apropiado señalar que los problemas de grupo necesitan también soluciones de grupo.

Además, en los últimos años ha habido un notable crecimiento en el número de investigaciones centradas en el trabajo con el grupo-clase (Del Barrio, Barrios, Granizo, van der Meulen, Andrés y Gutiérrez, 2015) (Gómez, 2019) (Cuberos, Larrañaga y Ramírez, 2019). Por este motivo, el proyecto KiVa ha sido escogido como referencia principal para esta tesis doctoral, pues, combinándolo con los múltiples beneficios del inglés como segunda lengua, constituye un plan de acción-prevención contra el *bullying* que puede resultar muy provechoso para el ámbito educativo. De hecho, Leganés (2013) subraya la importancia de llevar a cabo intervenciones orientadas a la prevención para erradicar los comportamientos abusivos antes de que aparezcan; y la presente tesis doctoral está de acuerdo en que es mejor evitar el daño, a luego tener que solventarlo una vez que ya está hecho (aunque también se abordarán estrategias para ello).

4.1.1. Orígenes

Respecto a sus orígenes, el proyecto KiVa fue desarrollado e implementado en la Universidad de Turku (Finlandia), en colaboración con el Departamento de Psicología y el Centro para la Investigación de Aprendizaje, por orden del Ministerio de Educación Finlandés en 2006. La iniciativa surgió como respuesta a la preocupación del gobierno finlandés por el elevado número de casos de *bullying* que estaba sufriendo su país. Fue entonces cuando el Ministro de Educación firmó un contrato con la Universidad de Turku para comenzar a implementar el programa KiVa.

Su nombre es un acrónimo de “Kiusaamista Vastaa”, que significa “en contra del *bullying*” en finlandés. Además, el adjetivo “kiva” también significa “agradable” en dicha lengua. Este programa considera el *bullying* como un fenómeno de grupo, e incluye *acciones universales*, destinadas a prevenir el *bullying*; y *acciones indicadas*, para dirigirse a casos de *bullying* individuales (concretos). Las acciones universales se llevan a cabo mediante sesiones que buscan incrementar la concienciación del alumnado sobre el papel que el grupo clase tiene en el mantenimiento del *bullying*; desarrollar la empatía hacia las víctimas; y promover estrategias para darles apoyo. Las sesiones incluyen discusiones, trabajo cooperativo, ejercicios de roles, vídeos y debates, etc. Por su parte, las acciones indicadas se llevan a cabo mediante entrevistas individuales y grupales con víctimas y acosadores/as, con el fin de poner solución a los conflictos de manera personalizada. Además, el profesorado también se reúne con el alumnado categorizado como “popular” (convocando de dos a cuatro sujetos) para alentarle a darle apoyo a las víctimas y a poner en práctica aquello que ha aprendido en las sesiones KiVa.

Concretamente, el programa partió de la idea de que el alumnado espectador a menudo contribuye al mantenimiento del *bullying* por el simple hecho de asistir y retroalimentar o reforzar el/la acosador/a (Salmivalli, Voeten y Poskiparta, 2011), ya que se

le proporciona el poder y el estatus social que está buscando (Salmivalli, 2010). De hecho, un cambio positivo en la actitud del alumnado observador puede contribuir a reducir el reconocimiento social del alumnado acosador y, consecuentemente, su motivación para meterse con los demás.

4.1.2. Descripción

Sea cual sea el perfil de cada espectador/a, el grupo clase tiene una gran responsabilidad en las situaciones de *bullying*, y por ello KiVa busca principalmente cambiar sus actitudes hacia el *bullying*, incrementando la empatía (capacidad de entender las emociones de los/as demás) y desarrollando su efectividad a la hora de combatirlo de manera pacífica. Así pues, KiVa trata de trabajar elaborando juicios morales sobre la aceptación del *bullying* - ya que considera dichas actitudes del alumnado como grandes indicadores del acoso- que permitan incrementar en el alumnado la resistencia a la presión grupal y le incite a involucrarse en interacciones positivas.

Pero, para eliminar todo tipo de roles en el aula (acosadores/as, víctimas y observadores/as), así como para complementar el proyecto KiVa, es necesario crear un ambiente de aprendizaje neutral en el que los/as participantes (alumnado) sientan y experimenten cierto grado de debilidad en algún momento. Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta descrita en la presente tesis doctoral sugiere que las clases de ILE probablemente contribuyan a crear dicho ambiente en el aula. Así pues, utilizando la combinación del proyecto KiVa y las clases de ILE, se espera que las víctimas estén menos afectadas y su nivel de estrés decrezca, al mismo tiempo que su motivación aumente. Adicionalmente, ganarán autoestima y se espera que sean menos rechazadas por sus compañeros/as. Por otro lado, del alumnado acosador se espera que reduzca su motivación para agredir, y entienda que todos y todas somos iguales y que la violencia no supone el

camino hacia la felicidad. En lo concerniente al alumnado espectador, las expectativas apuestan por que sea más valiente y actúe sin miedo, al mismo tiempo que proporcione apoyo a las víctimas, entendiendo que ha jugado y juega un papel crucial en el mantenimiento del *bullying*. De hecho, frecuentemente a las víctimas de *bullying* les duele más el hecho de percibir que el grupo clase está en contra de ellas/os que los ataques mezquinos en sí de sus compañeros/as (Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2011). Por ello, los esfuerzos de esta propuesta van dirigidos a sensibilizar primeramente al grupo clase con el fin de evitar que se produzcan comportamientos de este tipo.

4.2. Proceso de intervención

En lo referente a cómo funciona el programa KiVa, se sostiene sobre tres pilares fundamentales (ver figura 5): prevención: sensibilizando al alumnado con acciones globales para que de apoyo a las víctimas y no fomente el *bullying*; intervención: mediante acciones específicas, dependiendo de cada situación; y supervisión constante de cada caso de *bullying* y la evolución que va teniendo (Macmillan Education, 2018).

Figura 5

Pilares del programa KiVa



Nota. Macmillan Education, 2018.

Respecto a su implementación anual, se distribuye de la siguiente manera. De mayo a septiembre se constituye el equipo KiVa del centro, se imparte formación y se entregan materiales. De junio a septiembre tienen lugar las diversas reuniones informativas con todo el personal del centro escolar, alumnado y familiares. Además, de manera continua se imparten las sesiones KiVa, se interviene en los casos de *bullying* existentes y se realiza un seguimiento de los mismos, así como de los progresos del centro escolar (Macmillan Education, 2018).

También resulta relevante destacar que incluye sesiones fundamentadas en temas concretos (llevados a cabo por el profesorado del aula), la implicación de charlas (discusión), trabajo cooperativo, breves vídeos relacionados con el *bullying*, y actividades de juegos de rol. La finalidad de todas estas actividades no es reducir directamente el número de víctimas, sino intentar cambiar el contexto social en el que se desarrolla dicha victimización. Así pues, las sesiones incitan al alumnado a percibir la diversidad entre sus compañeros/as como sinónimo de riqueza y a estar pendientes de que nadie de clase se quede de lado/ apartado/a. Ello facilita la participación en trabajos de grupo de aquel alumnado que más le cuesta relacionarse y tiende a pasar desapercibido en las actividades. Por tanto, alentar al alumnado a resistir la presión de grupo y fomentar la idea de que lo que piensa la mayoría no tiene porqué ser lo más correcto (apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico), puede convencer a dicho alumnado de la necesidad de pensar por sí mismo y cuestionar aquello que está aprendiendo, es decir, puede ser una manera de que entienda el valor de desarrollar sus propios pensamientos y ello le beneficie en sus esfuerzos académicos.

Concretamente, los temas más relevantes de las lecciones son los siguientes:

De primero a tercero de Educación Primaria:

- Conozcámonos los/as unos/as a los/as otros/as: cuyo objetivo es saber

particularidades de todos los miembros de la clase para conocerse mejor.

- Emociones: en esta lección se trabaja el reconocimiento de las emociones.
- Nuestra clase - ¡Todo el mundo está incluido!: donde se pretende trabajar la inclusión a nivel del grupo-clase.
- La diversidad es riqueza: cuyo objetivo es concienciar sobre la aceptación de lo diferente.
- No hay *bullying* en una escuela KiVa: se trabaja cómo sería una escuela pacífica llena de buenas relaciones entre el alumnado.
- No participamos en el *bullying*: se pretende crear rechazo hacia las situaciones de *bullying* entre el alumnado.
- Las víctimas necesitan tu apoyo: cuyo objetivo es concienciar de la necesidad de apoyar a aquellos/as que lo están pasando mal.
- ¡No seré acosado más!: se proporcionan estrategias de denuncia de situaciones y se fomenta la valentía y el coraje.
- Clase de literatura: para sensibilizar contra el *bullying* a partir de la lectura.
- Contrato KiVa: firmado entre todo el grupo clase para evitar situaciones de *bullying*.

De cuarto a sexto de Educación Primaria:

- El respeto para todos/as: cuyo objetivo principal es trabajar dicho valor, así como la tolerancia.
- La dinámica del grupo: esta lección pretende concienciar al grupo clase de su importante labor en la lucha contra el *bullying*.
- Reconocer el *bullying*: se proporcionan estrategias para identificar cuándo una

persona está siendo acosada.

- Acoso oculto: se dan claves para reconocer dicha problemática aun cuando no es tan obvia a simple vista.
- Consecuencias del *bullying*: cuyo objetivo es presentar los daños que sufren aquellos/as que sufren *bullying* y estrategias para superarlos.
- El rol del grupo en el acoso: esta lección tiene como finalidad presentar estrategias de comportamiento para el grupo clase ante situaciones de *bullying*.
- El grupo frente al acoso: qué actitud toma, a quién ha de dirigirse para denunciarlo.
- ¿Qué hago si me acosan?: se proporcionan estrategias para las víctimas.
- Un colegio KiVa, ¡hagámoslo juntos/as!: se establecen valores y acciones de buena conducta para fomentar una convivencia óptima en el colegio.
- ¿Cómo vamos?: en esta última lección se pretende revisar la situación de la clase respecto a lo aprendido y trabajado, es decir, si ha servido de algo o si continúan existiendo situaciones de *bullying* y respuestas negativas ante ellas. (Herkama, 2012, pp. 16-18).

Dichos temas serán trabajados y adaptados en base a las necesidades del alumnado gracias a las diversas actividades propuestas en el apartado de *Metodología*. Su contenido debe estar muy vinculado al temario que están viendo al alumnado en clase en las diferentes asignaturas, ya que así contribuirá a mejorar el proceso de aprendizaje y motivará más a los estudiantes a poner en práctica las habilidades y estrategias aprendidas mediante KiVa en sus interacciones del día a día.

Como puede observarse, los contenidos de las sesiones están basados en diferentes valores como la importancia del respeto, las emociones, la presión grupal, el *bullying* y sus

consecuencias y mecanismos, etc., los cuales resulta de vital importancia trabajar y desarrollar en la escuela para contribuir positivamente en la formación y construcción del comportamiento del alumnado. Además, el programa KiVa busca lograr tres metas principales que se tendrán muy en cuenta desde la presente tesis doctoral: 1) Formar al profesorado del centro con las estrategias, metodologías y herramientas prácticas para prevenir, intervenir y hacer seguimiento de los casos de *bullying*; 2) ayudar al alumnado a desarrollar su inteligencia emocional y a reconocer sus propios sentimientos y los de sus compañeros/as, reforzando su sistema de valores para afrontar el *bullying*; y 3) ofrecer a padres y madres información sobre el *bullying* dándoles pautas para que puedan identificarlo y tener un papel clave en la comunicación escuela-casa. (Macmillan Education, 2018).

Adicionalmente a sus sesiones, KiVa utiliza ambientes de aprendizaje virtual (juegos de ordenador y móvil *anti-bullying* para el alumnado más joven; y un entorno de realidad virtual llamado “KiVa Street”¹³⁰ para los/as más mayores) con el fin de motivar al alumnado y mejorar su proceso de aprendizaje y concienciación, pues es muy importante tener recursos adaptados a las demandas e intereses de la sociedad en la que vivimos (sociedad de la tecnología). Por ejemplo, los juegos virtuales se componen de 5 niveles, cada uno de ellos basado en tres componentes:

- “I Know”, donde el alumnado refuerza e incrementa su conocimiento sobre el *bullying*.
- “I Can”, donde dicho alumnado adquiere nuevas y útiles habilidades sobre cómo actuar en situaciones de *bullying*.
- “I Do”, donde el alumnado es alentado a utilizar y poner en práctica en

¹³⁰ <http://data.kivakoulu.fi/game1/es/login.html>

situaciones de la vida cotidiana todos aquellos conocimientos y habilidades que ha adquirido.

Además, hay un buzón que el alumnado puede utilizar para enviar emails denunciando situaciones de *bullying* que algún compañero/a o ellos/as mismos/as sufran. Esto es muy útil si se tiene en cuenta que la mayor parte del alumnado victimizado continúa sin dar señales de lo que sufre en casa o en el colegio, imposibilitando de este modo una intervención eficiente (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Así pues, dicha iniciativa quizá sea una manera de contar el *bullying* que están viviendo sin sentir tanta vergüenza y/o miedo.

En cuanto a las charlas, pueden ser individuales o grupales, e incluyen tanto a las víctimas como al alumnado acosador. Además, el profesorado organiza un encuentro con algunos/as compañeros/as de clase (dos o cuatro) con los que las víctimas simpatizan más, con el fin de animarles a que les brinden apoyo a estas. Gracias a este tipo de actividades y en concordancia con Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen, y Salmivalli (2011), el proyecto KiVa fomenta la empatía hacia el alumnado victimizado, así como la autoeficacia para brindarles apoyo, y disminuye la probabilidad de que el alumnado espectador soporte los comportamientos mezquinos del alumnado acosador. Y esta es precisamente una de las cosas que la presente tesis doctoral busca, que el alumnado espectador sea capaz de ponerse en el lugar de las víctimas para comprender cómo piensan y cómo se sienten; y que no le proporcione al alumnado acosador aquello que busca (reconocimiento social por lo que hace).

4.3. Evidencias científicas de efectividad del programa KiVa

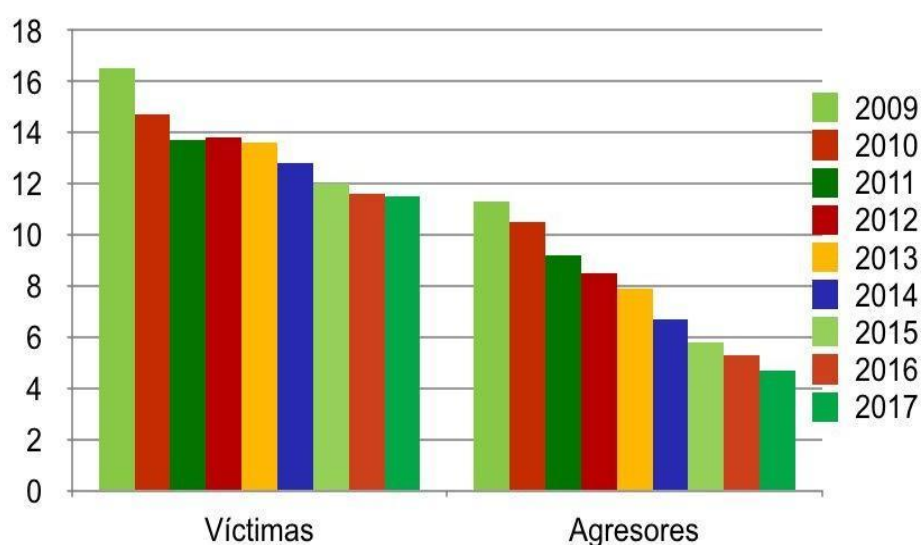
En base a la evidencia científica, no es difícil creer que numerosos estudios otorguen valoraciones y emitan opiniones muy positivas sobre el programa KiVa y es por ello por lo que ha sido la herramienta de trabajo elegida en la presente tesis en la lucha contra el *bullying*.

Por ejemplo, Kärnä et al. (2011) afirman que: “en las escuelas KiVa, ha habido una reducción del 46% de la victimización y del 61% en el acoso escolar hacia los demás” (Kärnä et al., 2011, pp. 331-411). Además, los investigadores Hutchings y Clarkson (2011) llevaron a cabo en Reino Unido una comparación entre los resultados obtenidos en el pre y en el post-test en base a la muestra total. Dicha comparación mostraba una disminución considerable de alumnado victimizado y casos de *bullying*.

A continuación, puede verse una figura (véase figura 6) sobre la evolución de la proporción de alumnado que es acosado o acosa a otros/as de manera sistemática en Finlandia, país natal del programa (KiVa®, 2017). En el estudio que muestra el programa en su página web oficial, puede verse como en el transcurso de 8 años de adherencia a KiVa tanto el número de víctimas como el de agresores/as se redujeron significativamente, disminuyendo más notablemente los/as segundos/as.

Figura 6

Evolución de acosadores/as y víctimas en escuelas KiVa de Finlandia

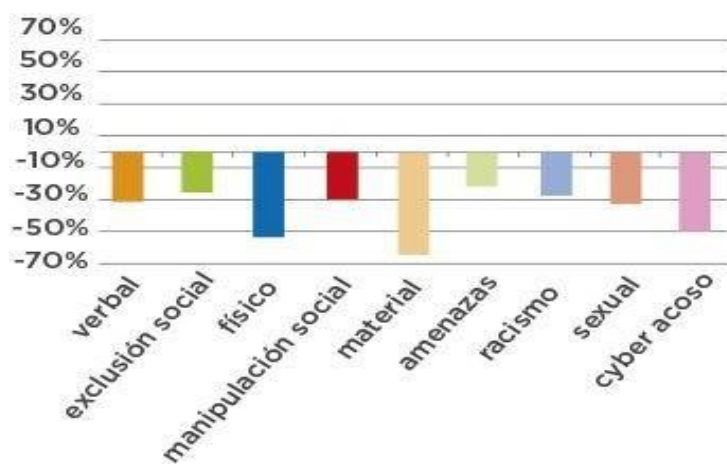


Nota. KiVa®, 2017.

Asimismo, KiVa reduce los casos de ansiedad y depresión, y tiene un impacto positivo en la percepción que tiene el alumnado de sus compañeros/as. Además, también se han observado efectos muy positivos en la motivación y los resultados académicos, y hace que al alumnado le guste más la escuela (Macmillan Education, 2018). Respecto a los diversos tipos de *bullying*, contribuye a la reducción de todos ellos, especialmente del *cyberbullying*, el *bullying* material y el físico, como puede observarse en la figura presentada a continuación (véase figura 7).

Figura 7

Descenso de los casos de bullying por tipo



Nota. Macmillan Education, 2018.

Finalmente, en las figuras mostradas a continuación puede observarse la gran cantidad de países que actualmente son socios con licencia del programa KiVa en todo el mundo (véase figura 8 en la página siguiente), como muestra de su popularidad y expansión, sobre todo por el continente europeo.

Figura 8

Países europeos socios con licencia KiVa



Nota. KiVa®, 2017.

De tal forma, podemos comprobar que KiVa ha llegado a implementarse con licencia previa en países como España, Irlanda, Reino Unido, Italia, Suecia, Finlandia, Hungría, Ámsterdam, Bruselas, Estonia y Luxemburgo. Lista a la cual se ha unido recientemente Suiza, Alemania y Grecia (Kiva®, 2020 -última referencia actualizada-). Y ha cruzado fronteras hasta llegar a conquistar territorios sudamericanos, mexicanos y neozelandeses, como puede observarse en la figura presentada en la página siguiente (véase figura 9).

Figura 9

Países no europeos socios con licencia KiVa



Nota. KiVa ®, 2017.

Estos descubrimientos tan positivos han contribuido a incrementar la motivación de la presente tesis doctoral y su interés por adaptar tal aclamado programa a las necesidades del alumnado, así como por complementarlo con los numerosos beneficios que la lengua inglesa ofrece más allá de su uso puramente lingüístico y gramatical.

4.4. Profesorado: características y funciones

Además de todo ello, Kärnä et al. (2011) sostienen que: “es beneficioso promover la motivación del profesorado “durante todo el proceso de implementación. “Una de las tareas básicas del profesorado debería ser prevenir y reforzar las conductas de *bullying*, en lugar de tratarse de un trabajo adicional impuesto por las autoridades educativas” (Kärnä et al., pp. 405-411). Por ello, la primera cosa que se ha de tener clara es que el verdadero cambio

comienza en nosotros/as mismos/as. Otro aspecto destacable es que, a menudo, el profesorado no reconoce muchos de los rasgos característicos y señales del *bullying*, y ello le hace no estar totalmente seguro de las habilidades que posee a la hora de intervenir en este tipo de situaciones. Existen incluso docentes que recurren a los castigos como herramientas útiles ante este tipo de conflictos, sin darse cuenta de que lo único que provocan es un incremento en la furia del alumnado acosador y en su rebeldía, corriendo el riesgo de que repitan (incluso empeoren) sus conductas.

Por este motivo, el aprendizaje mediante la experiencia (experimentando ellos/as mismos/as el programa) puede ser la solución perfecta para que este tipo de docentes entienda cómo poner en práctica programas *anti-bullying* de la manera más efectiva posible. Es decir, el profesorado continuará aprendiendo acerca del *bullying* si desarrolla e implementa un programa *anti-bullying* en lugar de simplemente recibir una formación académica, siendo meros recipientes de información. De hecho, los estudios muestran que el profesorado perteneciente a escuelas que han implementado el proyecto KiVa “se siente más competente tras el año de intervención” que aquel que no ha participado, y “muestra una autoeficacia mejor en cuanto al *bullying*” (Athola, Haataja, Salmivalli y Poskiparta, 2012, pp. 851-859).

Por tanto, ¿qué puede aprender el profesorado cuando pone en práctica un programa *anti-bullying* como el propuesto por esta tesis doctoral (basado en la actitud del grupo clase y el ILE como combinación para reducir el *bullying* en las aulas)? En lugar de considerar el *bullying* como un conflicto determinado por el ambiente del hogar del individuo, como algo genético, o como cualquier otro factor externo a la escuela (características personales de acosadores/as y víctimas), el profesorado debería comenzar a pensar que los problemas de *bullying* pueden solucionarse adecuadamente, y estar más abierto a implementar las actividades diseñadas por los programas *anti-bullying*. Por tanto, la confianza es esencial ya que, si el profesorado cree en la efectividad de un programa, estará más dispuestos/as a ponerlo en

práctica. Ello nos recuerda al Efecto Pigmalión, el cual sostiene que tener expectativas elevadas conduce a un incremento en la actuación, es decir, cuanto más fuertemente se crea que algo va a salir bien, mejores serán los resultados. Por tanto, si como profesorado se apuesta por los programas *anti-bullying* que vayan a ser implementados, estos tendrán más éxito que si no se confía en ellos.

Así pues, resulta vital una formación inicial y constante en el tema del *bullying*, pues el profesorado necesita conocer técnicas de modificación de conducta; cómo resolver los conflictos adecuadamente; cómo gestionar el clima del aula y fomentar el respeto, la empatía, el diálogo y la escucha; cómo identificar situaciones de *bullying* y factores que puedan intervenir en ellas o propiciarlas; así como formas de actuar tras la implementación de medidas *anti-bullying* (Navarro, Larrañaga y Yubero, 2011). Para ello, será útil hacer ejercicios de simulación que brinden experiencias de aprendizaje concretas y den la oportunidad de adoptar las habilidades necesarias. Además, durante la formación inicial, no se debería descuidar la motivación del profesorado, sino hacerle sentir que domina el programa. No obstante, recibir dicha formación permanente no convertirá al profesorado en un experto en el dominio del tema, sino que cada docente deberá crear su propia identidad profesional mediante las estrategias y vivencias que vaya experimentando a lo largo de su labor educativa. De esta forma, se podrá adquirir una visión sobre los programas de prevención y reducción del *bullying* como una tarea básica, en lugar de como un trabajo adicional impuesto por las autoridades educativas. Adicionalmente, sería apropiado concienciarse de la importancia de prepararse las sesiones KiVa y de adherirse firmemente al programa para poder mejorar los beneficios de su implementación.

Finalmente, cabe destacar los hallazgos de Garner (2017) en su trabajo de investigación, pues señala que la confianza que tiene el profesorado sobre el manejo del *bullying* se asocia positivamente con sus creencias prosociales entre pares. Es decir, “un/a

docente que sabe identificar un conflicto que se da repetidamente como *bullying* y no lo considera algo normal fruto de la convivencia grupal, despierta más protección y confianza entre su alumnado” (Garner, 2017, pp. 288-30). Por tanto, desde esta tesis doctoral pretendemos alentar al profesorado a observar e identificar el tipo de relaciones que se establece entre su alumnado (grupo-clase), con el fin de conseguir que el aula sea un entorno de aprendizaje seguro donde el alumnado se sienta protegido y experimente bajos niveles de ansiedad. Sería un error tanto negar el problema existente como ser demasiado autoritario/a, ya que con esta conducta el profesorado, por un lado, daría un mal ejemplo al alumnado, el cual aprendería a ejercer un mal uso del poder pudiendo reproducir patrones de comportamiento similares en el futuro. Y, por otro lado, contribuiría a que los/as observadores/as y víctimas no tuvieran la suficiente confianza como para sincerarse y denunciar el problema (Stainton y Willig, 2008). Así pues, para conseguir dicho propósito, es importante contar con una buena metodología y ser conscientes del lugar, las personas y la forma en la que se implementa la propuesta.

Capítulo 5:

Proyecto piloto

Capítulo 5: Metodología del proyecto piloto

En esta sección se describirá el contexto y el diseño de la implementación del proyecto piloto, atendiendo especialmente a los detalles espaciotemporales de la misma. A la hora de elaborar un estudio enfocado a la practicidad, resulta muy importante conocer tanto el lugar como el tipo de alumnado implicado en el proceso de investigación, por lo que serán presentados a continuación con el fin de exponer las características principales que delimitaron el planteamiento de la presente tesis doctoral. Asimismo, se planteará el problema de investigación, el cual permitirá elaborar los objetivos y conocer cómo ha sido dicha implementación en base a estos. Por otro lado, se expondrá la justificación metodológica y legislativa seleccionada, así como los materiales utilizados para llevarla a cabo. Finalmente, se mostrará el cronograma establecido, con su distribución anual pertinente; y se abordarán las diferentes estrategias de recogida de datos utilizadas, incidiendo sobre todo en cómo se recogieron los datos que serán analizados en secciones subsecuentes.

En el contexto que se describe a continuación, se puso en práctica la metodología KiVa durante dos años, adaptándola al tipo de alumnado y sus necesidades. La idea era trabajar los dos años con el mismo alumnado, por ello se comenzó a implementar cuando estaban en tercero y se terminó cuando estaban en cuarto de Primaria, con el fin de observar los cambios producidos en el tiempo y, por ende, la efectividad de la presente tesis doctoral. La propuesta pudo realizarse aprovechando que esta doctoranda es la especialista de ILE en dichos cursos. Además, otra de las ventajas fue el hecho de tener la oportunidad de conocer previamente al alumnado, su forma de ser y cómo se relacionaban entre ellos/as.

5.1. Proyecto piloto Educación Primaria y Secundaria

La metodología implementada en esta experiencia didáctica se puso en práctica por primera vez en el curso 2015/16, en 5º de Primaria, durante el periodo de prácticas del Grado de Magisterio (fase 1). Se obtuvieron unos resultados muy esclarecedores como la disminución del número de situaciones de *bullying*. Además, los/as estudiantes pudieron sentir la calidez y cercanía de sus compañeros/as y se generó un vínculo de unión más allá de lo que las horas académicas permitían (Martínez, 2016). Después, se puso en práctica una implementación similar en primer curso de Secundaria (fase 2) replicando la metodología empleada previamente. Es decir, se utilizaron los mismos materiales que en Educación Primaria y se buscaron otros nuevos adaptados a la edad del alumnado (Martínez, 2017). Se seleccionó ese curso ya que "la infancia tardía es un período en el que el acoso tiende a aumentar y los compañeros adquieren una mayor importancia para promover el desarrollo social de los niños y satisfacer su necesidad de aceptación" (Salmivalli, Garandeau y Lee, 2016, pp. 144–151). Por tanto, la selección de la muestra fue intencionada y no se correspondía con un muestreo probabilístico en ninguna de las dos fases.

Así pues, esta sección se divide en tres partes. En primer lugar, se describirá el contexto donde se llevó a cabo la implementación de la primera fase del proyecto piloto (en Educación Primaria). A continuación, se mostrará la segunda fase de la experiencia piloto (en Educación Secundaria) a través de diferentes actividades diseñadas y adaptadas al alumnado adolescente. Como se ha indicado en el párrafo anterior, la implementación seguirá la misma línea que la ejecutada en Educación Primaria en el estudio de Martínez (2016). Además, se realizará una comparación entre estas dos etapas educativas (fase 1 y fase 2 del proyecto piloto). Finalmente, se mostrarán y discutirán algunas estrategias para la recogida de datos y su evaluación.

Para las prácticas del Máster de Educación Secundaria se eligió una escuela concertada. El objetivo era realizar una aproximación a un contexto y una realidad diferente. Es decir, se pretendía conocer a otro tipo de alumnado, profesorado y metodologías con el fin de comprobar que el proyecto piloto funcionara en ambientes diferentes, lo cual le otorgaría una mayor eficacia. A su vez, esto condujo a un enriquecimiento profesional y personal.

5.1.1. Contexto y diseño

En este apartado, se detallará el lugar y el contexto en el que se desarrolló el proyecto piloto durante sus dos fases. En cuanto a la fase 1, el centro educativo estaba inmerso en un barrio de nivel socioeconómico medio-bajo, con acusado índice de inmigración. Esta situación se correspondía con los recursos e instalaciones del centro, los cuales se encontraban en buen estado, pero eran limitados y poco novedosos. La duración de las prácticas del último curso del Grado de Magisterio fue de cuatro meses, del 8 de febrero al 6 de marzo de 2016. Durante ese tiempo estuve presente tanto en las horas de tutoría como en las de inglés de quinto curso de Primaria, teniendo la oportunidad de impartir algunas clases de dicha última área. Pasar tanto tiempo con el grupo de alumnos/as me permitió conocerles bien y vivenciar diversas situaciones que sucedían en el aula y cómo las gestionaba el profesorado. También observé que el centro carecía de un programa *anti-bullying* eficaz, ya que se utilizaba la figura del mediador, pero se necesitaba una buena propuesta para hacer frente a esta problemática.

La clase de quinto de primaria (grupo control) estaba compuesta por 27 estudiantes multiculturales, 15 chicos y 12 chicas de entre diez y once años, y en ella se podía diferenciar los diversos roles que desempeñaba cada uno/a de sus integrantes en lo que a estatus social

se refiere. Ante ello, la voluntad de conseguir un ambiente de equidad y respeto en el aula junto con la necesidad de reforzar sus habilidades en la lengua inglesa, derivaron en el diseño y puesta en práctica de un programa *anti-bullying* apropiado e innovador.

En lo referente a la fase 2, el centro educativo estaba ubicado en un barrio de nivel socioeconómico medio-alto. Esta situación se veía reflejada en sus aulas e instalaciones, las cuales se encontraban en buen estado, y el centro disfrutaba de todos los recursos y materiales que debía tener. La duración de las prácticas del Máster de Secundaria fue de dos meses, del 30 de enero al 31 de marzo de 2017. Durante ese tiempo estuve impartiendo la asignatura de inglés en diferentes clases de ESO y Bachiller. Así pues, se presenciaron diversas situaciones que ocurrían en el aula y se vio cómo el profesorado podía manejarlas. Además, el hecho de pasar más tiempo en primer curso de la ESO, permitió conocer el comportamiento y los diferentes roles del alumnado de la clase en la que se aplicó esta segunda fase del proyecto piloto.

Un aspecto a destacar era la necesidad del centro educativo de tener un programa *anti-bullying* efectivo. Aunque se utilizaba la figura del mediador, había discriminación en el aula (nos centraremos en la clase de primero de la ESO -grupo control-, compuesta por 27 estudiantes con edades comprendidas entre los doce y los trece años, más concretamente 11 chicos y 16 chicas de nacionalidad española prácticamente en su totalidad) y se asumían roles de liderazgo claramente diferenciados. Con respecto a dicha clase y los roles que desempeñaba su alumnado, se observó que había buen ambiente entre el alumnado, pero se escucharon algunos comentarios discriminatorios hacia algunos estudiantes en particular. Este hecho resultó sorprendente ya que era una forma de pensar muy extendida entre todo el grupo clase, y sirvió de motivación para la implementación del proyecto piloto en Educación Secundaria. Definitivamente, la clase necesitaba un programa *anti-bullying* adecuado e innovador que, al mismo tiempo, hiciera que el alumnado practicara y reforzara la lengua inglesa (asignatura en

la que presentaban muchas debilidades).

Presentamos, a continuación, la tabla-resumen comparativa del contexto de las fases 1 y 2 del proyecto piloto KiVa (véase tabla 6 a continuación):

Tabla 6

Comparativa del contexto de las fases 1 y 2 del proyecto piloto

	PRIMARIA	SECUNDARIA
ZONA	Nivel socioeconómico	Nivel socioeconómico
	medio bajo	medio alto
CENTRO	Colegio Mercurio	El Armelar
AULA/ALUMNADO	27. Multiculturalidad	27. Mayoría española
CONDUCTAS <i>BULLYING</i>	Sí	Sí

Nota: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 6, las dos fases del proyecto piloto KiVa fueron desempeñadas en contextos similares, cuya única diferencia era el nivel socioeconómico y la nacionalidad del alumnado. Ello serviría para comprobar si la propuesta diseñada presentaba resultados favorables en ambos tipos de ambientes.

5.1.2. Objetivos de la implementación

A continuación, se presentan los diferentes objetivos esperados para cada actividad de ambas fases del proyecto piloto. Están relacionados tanto con la mejora del nivel de inglés del alumnado como con la prevención-reducción de los efectos del *bullying*.

- Sesión 1 (Cuentacuentos y discusión grupal): Mediante esta actividad, se buscaba mejorar la habilidad de recepción oral del alumnado mientras se fomentaba el desarrollo

del pensamiento crítico. También se pretendía, como contenido transversal, prevenir el *bullying* y reducir la victimización mediante el fomento de un clima de igualdad, empatía, respeto y bienestar en el aula a través de la comunicación en inglés. Desde la presente tesis doctoral, se cree firmemente en la capacidad que aporta la lectura de un libro para desarrollar la empatía en el alumnado, pues le brinda la confianza y la habilidad necesaria para ponerse en el lugar de los/las demás y defenderles.

- Sesión 2 (Dictado de carreras): Esta actividad tenía como objetivo principal mejorar la producción escrita del alumnado en el ILE, así como la recepción y mejora de textos escritos (faltas de ortografía, verbos mal conjugados, artículos y preposiciones mal utilizados, etc.). En cuanto al contenido semántico, estaba orientada a trabajar el vocabulario de la ropa, y en cuanto a contenido gramatical, se pretendía que se fijaran tiempos verbales como el presente simple (fase 1) y continuo (fase 2); al mismo tiempo que fomentaba el aprendizaje cooperativo.

- Sesión 3 (texto de identidad): buscaba incrementar la autoconfianza del alumnado y lograr un ambiente de aula en el que primara la inclusión (mayor aceptación del individuo dentro del grupo) y la igualdad como contenido transversal. Asimismo, esta actividad permitía trabajar los adjetivos como contenido gramatical y semántico.

- Sesión 4 (*Hearts on the back*): Esta actividad buscaba trabajar las emociones y la inclusión (mayor aceptación del individuo dentro del grupo) como contenido transversal; sensibilizar sobre la importancia de apoyar a las víctimas; y aumentar la confianza de estos/as en sí mismos/as. Además, también estaba orientada a trabajar los adjetivos como contenido gramatical y semántico.

5.1.3. Cronograma

Cada acción llevada a cabo en ambas fases del proyecto piloto se muestra en el cronograma siguiente (véase tabla 7): cuándo se ha realizado, el número de sesiones necesarias y los meses durante los cuales se han implementado las actividades.

Tabla 7

Cronograma de la implementación del proyecto piloto

Acciones	Febrero				Marzo			
	Semana				Semana			
	(Sesión 1)	(Sesión 2)	(Sesión 3)	(Sesión 4)	(Sesión 1)	(Sesión 2)	(Sesión 3)	(Sesión 4)
	1	2	3	4	1	2	3	4
Documentación								
Observación								
Pre-test								
Cuentacuentos y discusión grupal								
Corazones en la espalda								
Dictado de carreras								
Texto de identidad								
Charlas individuales								
Post-test								

Nota: elaboración propia.

Durante el mes de febrero, se realizó una investigación sobre el proyecto KiVa junto con los beneficios del ILE en el aula, como bases del proyecto piloto (fase 1 y fase 2) y de la presente tesis doctoral, así como una observación de las características del alumnado y sus relaciones como grupo. Después, se pidió a dicho alumnado que completara el pre-test, descrito posteriormente durante la última semana de febrero. A continuación, se trabajó sobre

el cuento elegido y las correspondientes actividades adaptadas al alumnado, desde la última semana de febrero a marzo, y se llevaron a cabo unas charlas y tutorías entre docente-alumnado en este período de tiempo. Finalmente, se solicitó al alumnado que completara el post-test (mismo test que el pre-test, descrito en la sección de herramientas de recogida de datos) durante la última semana de marzo, y desde ese día, se extrajeron algunas conclusiones sobre la efectividad de la propuesta.

5.1.4. Materiales

Los materiales que fueron utilizados en el desarrollo de cada actividad se detallan en las siguientes líneas:

- Sesión 1 (Cuentacuentos y discusión grupal): para esta sesión se empleó, por un lado, el libro ‘Stop Picking on Me’ (Thomas, 2000) en 5º E.P. Este trata, a través de sus ilustraciones y su lenguaje directo y sencillo, de ayudar al alumnado a aceptar los miedos y preocupaciones normales que acompañan al *bullying* y sugiere formas de solucionar esta perturbadora experiencia. Por otro lado, se utilizó el libro “Baseball Saved Us” (Mochizuki, 1993), que trata sobre el *bullying* durante la Segunda Guerra Mundial. Cuenta la historia de un niño japonés que amaba el béisbol, pero sufría *bullying* debido a su estatura. El niño luchó por sus sueños y, con el apoyo de su equipo, llegó a ser un gran jugador de béisbol, así que todos/as lo querían. Se creó una adaptación de este libro para el nivel del curso de Secundaria en el que se iba a implementar. Dicha adaptación puede verse en la figura 22 (más adelante, en las páginas siguientes).

- Sesión 2 (dictado de carreras): el texto del dictado (que incluía vocabulario de ropa, adjetivos y los tiempos verbales presente simple (fase 1) y continuo (fase 2)), hojas de papel

y algunos bolígrafos. Véase ejemplo similar en la figura 18 insertada en páginas posteriores.

- Sesión 3 (texto de identidad): bolígrafos, colores, tijeras y siluetas humanas de papel. Véase ejemplo en la figura 13, en páginas posteriores.

- Sesión 4 (*Hearts on the back*): post-its, corazones de papel, tijeras, bolígrafos y colores. Véase ejemplo en la figura 12, en páginas posteriores.

5.1.5. Descripción de la implementación

En el período de prácticas de ambas fases del proyecto piloto, la intervención didáctica se desarrolló a través de algunas actividades específicas inspiradas en el proyecto KiVa. Por lo tanto, se diseñaron actividades específicas para evitar que surgieran situaciones de *bullying*. Además, se realizaron varias intervenciones de refuerzo para aquellos/as estudiantes que se sintieron acosados/as en el aula. Para ello, se llevó a cabo una serie de tutorías. Primero, con el alumnado afectado y luego, con toda la clase, siguiendo los pasos del proyecto KiVa. Asimismo, se realizó una actividad de narración de cuentos utilizando el libro “Stop Picking on Me” (Thomas, 2000) en la fase 1 del proyecto piloto, y el libro “Baseball Saved Us” (Mochizuki, 1993) en la fase 2, con su correspondiente discusión para hacer emerger el pensamiento crítico del alumnado. Además, también se trabajó un texto de identidad aprovechando todos sus beneficios. Todo esto se detallará en los siguientes párrafos.

Como se ha mencionado anteriormente, las actividades propuestas por el proyecto KiVa sentaron las bases de esta propuesta. Por tanto, para ponerlo en práctica era necesario adecuar dichas actividades a las necesidades del alumnado y a las circunstancias del aula. En concordancia con esto, los temas principales de las lecciones de KiVa se basaron en el trabajo de la empatía, las emociones, la igualdad, la inclusión y la idea de que todos/as somos

necesarios/as en el aula. Además, todos los temas se centraron en sensibilizar sobre la importancia de prevenir, acabar con el *bullying* y apoyar a las víctimas; aumentar la confianza de estas en sí mismas; y el uso de la literatura para ayudar a lograrlo.

Descripción de las sesiones

-Sesión 1: Cuentacuentos y discusión grupal.

Fase 1 del proyecto piloto: En esta sesión, se leyó y trabajó el libro “Stop Picking on Me” (Thomas, 2000), reflexionado antes, durante y tras la propia lectura del libro. Este, mediante sus ilustraciones y su sencillez, fomentaba la aceptación de los miedos y preocupaciones normales que acompañan al *bullying*. Así pues, para promover el uso del pensamiento crítico, el alumnado contestó a preguntas como:

- ¿Alguna vez has visto o vivido algo parecido?
- ¿Cómo te sentiste? ¿Tuviste miedo?
- ¿Cómo reaccionaste?
- ¿Te ayudaron tus compañero/as?
- ¿No sería inteligente no tratar a los/as demás como no nos gustaría que nos trataran a nosotros/as mismos/as? ¿Lo hacemos? ¿Por qué?

En la reflexión, el alumnado pudo hablar sobre sus propias experiencias fomentando la empatía, así como debatir acerca de cómo se llegan a sentir las víctimas de *bullying*. Por tanto, se empleó la lengua inglesa con fines comunicativos al mismo tiempo que se desarrollaban las habilidades orales de la misma.

Fase 2 del proyecto piloto: se leyó el libro “Baseball Saved Us” (Mochizuki, 1993) en inglés con el alumnado, que se sentó en círculo para promover una atmósfera de discusión y crear un clima de aula adecuado. Se puso énfasis en particular en dedicar tiempo a reflexionar mientras se iba leyendo, no solo al final del libro, sino a medida que aparecían temas y preguntas interesantes en este para enriquecer la lectura.

Por lo tanto, se pidió al alumnado que dividiera la historia en cuatro partes y escribiera los sentimientos de los personajes principales de cada parte. Aquí pudieron ver cómo se desarrollaban los sentimientos a medida que avanzaba la historia. Luego, se les hicieron preguntas como:

- ¿Alguna vez has experimentado algo como Shorty? ¿Cómo te sentiste?
- ¿Es *bullying*? ¿Por qué?
- ¿Por qué crees que la gente se comporta así con Shorty?
- ¿Crees que el apoyo de los/as demás es importante para lograr tus objetivos?
- ¿Sabes qué es el efecto Pigmalión? (Luego, se les explicó y se compartieron las experiencias de algunos/as alumnos/as al respecto).

En el debate posterior, el alumnado pudo discutir experiencias personales y ponerse en el lugar de otras personas, aunque no hubiera sido víctima de ningún caso de *bullying*, fomentando la empatía y haciendo saber al alumnado acosador y al espectador cómo se sienten las víctimas. Además, estas últimas pudieron conocer qué llevó al alumnado agresor a tener ese tipo de comportamiento. Asimismo, se utilizó un enfoque comunicativo (el cual da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Gracias a la utilización de historias cortas se desarrolla la conciencia lingüística y

cultural del alumnado al mismo tiempo que se enriquece su conocimiento en el léxico de la lengua inglesa (Mahmudjanovna, 2020, pp. 60-64)).

-Sesión 2: Dictado de carreras.

En esta sesión, el trabajo se realizó con un dictado continuo por su utilidad para mejorar la competencia del alumnado en la lengua inglesa. Además, también fue útil para que entendieran que todos/as somos necesarios/as en el mundo y nadie es "más (ni menos)" que nadie. Dicha actividad también se llevó a cabo debido a que desde ILE se observó que el alumnado presentaba carencias en la comprensión escrita (errores ortográficos, verbos mal conjugados, artículos y preposiciones mal utilizados, etc.). En cuanto a la metodología, se utilizó la de Respuesta Física Total (TPR). Este enfoque consiste en una coordinación entre la acción y el discurso, y fomenta el aprendizaje de la lengua de manera inconsciente. El alumnado primeramente presenta una escucha activa y atenta y después, da respuesta física a la demanda del profesorado (Rahmadani, 2019).

En ambas fases del proyecto piloto, para realizar la actividad se elaboró un texto que contenía valores como la igualdad, el respeto y la empatía, que a su vez incorporaba los contenidos gramaticales de ILE que se tenían que trabajar. Luego, se colocó el texto por las paredes del aula y permaneció allí durante toda la actividad. El alumnado trabajó en parejas o en grupos de tres. Una persona era el/la "escritor/a" y otro miembro era el/la "corredor/a". Solo se podía leer y hablar. (Variación de la actividad: si hubiera grupos de tres personas, los/as dos que no escribieran se turnarían para ser el/la corredor/a). Cuando comenzó el tiempo, un/a corredor/a de cada grupo se dirigió deprisa hacia el frente y memorizó la mayor cantidad de texto posible. Luego tenía que volver a el/la escritor/a e informarle de lo leído. El/la escritor/a lo anotó. La dinámica continuó hasta que el texto estuvo completo. El primer grupo que terminó con un texto correcto fue el ganador. Una vez terminada esta parte de la

actividad, distribuyeron sus copias del texto entre sus compañeros/as para que estos/as pudieran revisar su trabajo. Además, la actividad enfatizó la idea de que todos/as somos necesarios/as en un grupo, que se reflexionó más adelante en una discusión adicional al final de la actividad.

-Sesión 3: Texto de identidad.

Tanto en la fase 1 como en la fase 2 del proyecto piloto, en esta sesión se desarrolló un texto de identidad que tuvo muchos beneficios. Fue útil para conocerse más allá de lo que se puede hacer en el día a día en clase; para eliminar etiquetas y descubrir muchas cosas que no sabían; y para fomentar la idea de que todos/as somos buenos/as en algo. El alumnado creó un mural con papel continuo donde tenía que colgar sus siluetas humanas hechas de papel. Cada estudiante debía elaborar una silueta humana y escribir en ella las cosas que mejor hacía y sus cualidades. A diferencia de la actividad realizada en la cuarta sesión, en este caso el alumnado escribió cosas buenas sobre sí mismo. Además, esta actividad permitió expresar la voz interior del alumnado y hacer visible lo que era invisible de ellos/as.

-Sesión 4: Hearts on the back.

En esta sesión, que se realizó de igual manera en ambas fases del proyecto piloto, el alumnado tenía que dibujar un corazón en un folio de papel y ponerle post-its. Cada estudiante dibujó su corazón y se lo pegó en la espalda. Después, todos/as sus compañeros/as tenían que escribirle en algún post-it algo bueno de él/ella (adjetivo, frase, etc.) y pegarlo en el corazón, haciendo lo mismo con todos los miembros del grupo clase. De esta manera, el alumnado recibió palabras bonitas de sus compañeros/as y su confianza en sí mismo incrementó al darse cuenta de todo lo bueno que la gente pensaba de ellos/as.

Finalmente, para complementar estas actividades se realizaron algunas intervenciones

de refuerzo (entrevistas) con aquellos/as estudiantes que se sentían acosados/as en el aula y con algunos/as de sus compañeros/as más afines, con el fin de ayudar a estos/as últimos/as a brindar más apoyo a las víctimas. Dichas entrevistas se realizaron de manera oral, es decir, hablando con el alumnado para que se desahogase y expresase cómo se sentía. Además, se organizaron algunas tutorías para intercambiar opiniones, ideas, reflexiones, sentimientos, emociones, etc. con el objetivo de que todo el alumnado supiese cómo actuar ante un caso de *bullying*, cómo evitarlo, qué podía conllevar al alumnado agresor a comportarse de esa forma y cómo podían sentirse las víctimas que lo sufrían.

5.1.6. Estrategias para la recogida de datos y su evaluación

Esta sección tiene como objetivo explicar cómo se reunieron los datos útiles de la implementación de este proyecto, centrándose en los factores y variables más importantes, cómo se recopilaron y cómo se evaluaron. Es decir, se explicarán todas las estrategias que se utilizaron para recoger los datos relevantes para realizar la investigación, gracias a lo cual se podrá evaluar el grado de satisfacción o cumplimiento de los objetivos de la implementación del proyecto piloto. Para ello, se creyó conveniente utilizar una evaluación SMART, cuyas siglas en inglés se corresponden con las principales características que una buena evaluación debería tener, bajo los criterios de la presente tesis doctoral: específica y significativa; medible; alcanzable; relevante; y con objetivos basados en el tiempo.

5.1.6.1. Evaluación diagnóstica mediante cuestionarios


Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario que el alumnado completó dos veces, una antes de la implementación de la propuesta y otra, después de realizar las diferentes actividades y charlas mencionadas anteriormente. El objetivo de este cuestionario era:

- (i) Utilizarlo como herramienta para ver el punto de partida de la implementación acerca de las concepciones del alumnado sobre el *bullying*, el estado actual de esta problemática en el aula y el comportamiento que seguiría el alumnado si se enfrentase a una situación de esta índole, es decir, una evaluación diagnóstica.
- (ii) Verificar si la implementación había sido exitosa, es decir, una evaluación de los resultados del aprendizaje.

El alumnado respondió el cuestionario de forma individual y anónima con el fin de que se sintiera cómodo y contestase las preguntas con total sinceridad para que los datos fueran lo más reales posible. El cuestionario puede observarse a continuación en las siguientes figuras (véanse figuras 10 y 11 en las páginas siguientes):

Figura 10

Plantilla del pre y post test (anverso)

<p>1. Is this communication?</p> <p>a) Yes, it is</p> <p>b) No, it isn't</p>																							
<p>2. How do you act if you hear people say nasty things about someone?</p> <p>a) I notify a teacher of what is happening</p> <p>b) I join in and I also criticize</p> <p>c) I couldn't care less and I say nothing about it</p>																							
<p>3. What are your ways to defend yourself if you have been involved in a conflict?</p> <p>a) Insult and/ or hit someone</p> <p>b) Threaten or teasing in order to find peer support</p> <p>c) Dialoguing</p> <p>d) Calling the teacher</p>																							
<p>4. How often do you feel bullied?</p> <p>a) Once a week</p> <p>b) Everyday</p> <p>c) Never</p> <p>d) Another one: _____</p>																							
Frequency:	<table border="0"><tr><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr><tr><td>●</td><td>●</td><td>●</td><td>●</td><td>●</td><td>●</td><td>●</td><td>●</td><td>●</td><td>●</td><td>●</td></tr></table>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●													
<p>*Note: scale from less to more.</p>																							

Nota. Elaboración propia.

Figura 11

Plantilla del pre y post test (reverso)

5. Is this bullying or not?

- a) Yes, it is
- b) No, it isn't



6. Is it worthwhile to report bullying to adults?

- a) Yes, in order that they help us
- b) No, because If I do it, I will be a snitch

7. Is she a bullying victim?

- a) Yes, she is
- b) No, she isn't



8. Victims of bullying are always weird people.

- a) True
- b) False

9. In a case of bullying (as bystander) I feel ...

- a) Afraid
- b) Entertained
- c) Brave and willing to help

10. If I suffered bullying, I would like to feel the support of....

- a) Peers (class group)
- b) Teacher
- c) Psychologist

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a los tipos de factores y variables que se tuvieron en cuenta para la creación de la prueba, cabe destacar lo siguiente:

- Se midió si el alumnado era capaz de reconocer una situación de *bullying* y comportamiento agresivo que obstaculizara el entorno pacífico del aula/centro (preguntas 1, 5 y 7).
- Se mostró cómo actuaría y se sentiría el alumnado en una situación de *bullying* (preguntas 2, 3 y 9).
- Se indicaron los niveles de *bullying* en el aula (pregunta 4).
- Se revelaron los prejuicios que tenía el alumnado sobre este tema (preguntas 6 y 8).
- Se mostró de parte de quién los estudiantes querían recibir apoyo en caso de sufrir *bullying* (pregunta 10).

Además, los datos de estas pruebas (pre-test y post-test) fueron evaluados cuantitativamente, es decir, observando la cantidad de estudiantes que sufrieron *bullying* en el pre-test y comparándolo con la cantidad de estudiantes que sufrieron *bullying* en el post-test – tras la implementación del proyecto piloto-. El objetivo deseado era ver una reducción en la cantidad de víctimas para demostrar la eficacia de esta propuesta didáctica. Asimismo, era importante que este proyecto fuera una herramienta de prevención eficaz, por lo que los datos también se evaluaron cualitativamente, valorando las interpretaciones, juicios, motivaciones, intereses y necesidades del alumnado para comprender lo que necesitaba y resolver situaciones a través de la acción y la reflexión.

5.1.6.2. Evaluación informal por medio de la observación directa

Teniendo en cuenta que las opiniones del alumnado a veces pueden ser superficiales y

solo expresan la opinión que asumen que el/la investigador/a quiere escuchar, los datos también se recopilaban mediante la observación directa a través de un diario. Es decir, se empleó un cuaderno donde se anotaron algunas observaciones sobre la clase, sobre el profesorado, el alumnado, su comportamiento, el entorno, el uso de la lengua inglesa, etc., es decir, cosas que fueron relevantes para este proyecto piloto (véase anexo 1).

5.1.6.3. Evaluación de la efectividad del proyecto mediante rúbrica

Para evaluar la efectividad del proyecto piloto (ambas fases) se creó una rúbrica de elaboración propia con diversos ítems correspondientes con las bases fundamentales de la presente tesis doctoral, cada uno de ellos catalogado en cuatro niveles de adquisición. Las categorías pretendían medir principalmente: el cambio de actitud del alumnado frente al *bullying*; la vivencia de los valores a trabajar; la armonía en el grupo; el desarrollo de la autoestima; el reconocimiento de las cualidades de los/as compañeros/as de clase; y la adquisición y la mejora de competencias en ILE. Este instrumento de evaluación ha servido de guía durante toda la implementación. Se ha utilizado y cumplimentado al finalizar cada sesión con el fin de analizar la efectividad de la misma y los resultados obtenidos. Además, se compartió a final de curso con el alumnado para que conociera sus progresos y desarrollara el pensamiento crítico con los resultados. A continuación, puede observarse la rúbrica utilizada para evaluar la implementación del proyecto piloto (véase tabla 8 en la página siguiente):

Tabla 8

Rúbrica para evaluar la implementación del proyecto piloto

CATEGORÍA	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
Cambio de actitud frente al <i>bullying</i>	Reconoce y denuncia los casos de <i>bullying</i> , ofreciendo apoyo a las víctimas	Reconoce y denuncia con frecuencia los casos de <i>bullying</i> , ofreciendo apoyo a las víctimas	Reconoce los casos de <i>bullying</i> y apoya a las víctimas, pero no los denuncia	Reconoce los casos de <i>bullying</i> , pero no los denuncia ni ofrece apoyo a las víctimas.
Vivencia de los valores	Analiza y practica la importancia de los valores trabajados dentro y fuera del aula	Analiza y practica frecuentemente la importancia de los valores trabajados dentro y fuera del aula	Analiza, pero no pone en práctica la importancia de los valores trabajados dentro y fuera del aula	No analiza ni pone en práctica la importancia de los valores trabajados dentro ni fuera del aula
Armonía en el grupo	El grupo funciona con total armonía	El grupo funciona con total armonía frecuentemente	Hay discordancias frecuentes en el grupo, pero se pone de acuerdo	No hay respeto ni consenso a la hora de trabajar de forma grupal
Desarrollo de la autoestima	Reconoce, valora y comparte las cualidades propias	Reconoce y valora las cualidades propias, pero no las comparte	Reconoce, pero no valora ni comparte las cualidades propias	No reconoce, valora ni comparte las cualidades propias
Reconocimiento de las cualidades del prójimo	Identifica, valora y gratifica las cualidades del prójimo	Identifica y valora las cualidades del prójimo, pero no las gratifica	Identifica, pero no valora ni gratifica las cualidades del prójimo	No identifica, valora ni gratifica las cualidades del prójimo
Adquisición/ Mejora de competencias en la lengua inglesa	Muestra mejoras en las competencias en la lengua inglesa y presenta nuevas adquisiciones	Muestra ciertas mejoras en las competencias en la lengua inglesa y presenta algunas adquisiciones	Muestra ciertas mejoras en las competencias en la lengua inglesa, pero no presenta nuevas adquisiciones	No muestra mejoras en las competencias en la lengua inglesa ni presenta nuevas adquisiciones

Nota: elaboración propia.

5.1.6.4. Autoevaluación de la docente

Este instrumento permite analizar la actuación del profesorado en las responsabilidades docentes que le competen respecto a la consecución de los objetivos del proyecto piloto (ambas fases) e implementación del mismo. Dicha evaluación, está orientada al reconocimiento de la importancia de la actividad docente del profesorado en la lucha contra el *bullying*; así como a la posible mejora de esta actividad docente, es decir, la implicación del profesorado en la calidad de las actividades y su puesta en práctica.

Para ello, se evaluaron cuatro dimensiones consideradas fundamentales para el análisis y valoración de la actuación del profesorado, así bien, los ítems correspondientes son: planificación y organización; desarrollo e implementación de la propuesta; y resultados (en lo que respecta a la contribución del docente al aprendizaje y motivación del alumnado). Así como los procesos de reflexión, mejora y actualización de la actividad docente. En concordancia con dichas dimensiones, se seleccionaron cuatro criterios de evaluación:

1. Adecuación: si existe una buena organización, planificación, desarrollo de la propuesta y evaluación de la efectividad entre el alumnado.
2. Agrado: si el profesorado se siente satisfecho consigo mismo/a. (cómo ha actuado, etc.).
3. Efectividad: si se ha contribuido al cambio de mentalidad y a la motivación entre el alumnado.
4. Orientación a la innovación docente: reflexionar para mejorar (fortalezas y debilidades).

Todo ello, fue recogido en una autoevaluación del profesorado que se realizó a final

del periodo de implementación de cada fase del proyecto piloto. Para ello, se siguió la siguiente rúbrica de evaluación (véase tabla 9 a continuación), la cual se cumplimentó con valores como: *buena, regular, a mejorar*:

Tabla 9

Rúbrica para la autoevaluación de la docente

	Adecuación	Agrado	Efectividad	Orientación a la innovación
Planificación y organización				
Desarrollo e implementación				
Resultados				
Reflexión				

Nota: elaboración propia.

Capítulo 6:

Análisis y discusión del proyecto piloto

Capítulo 6: Análisis y discusión del proyecto piloto

6.1. Resultados y Discusión

En esta sección se presentan los resultados derivados de los datos obtenidos a través de las estrategias descritas en la metodología y la realización de las actividades. Todos los datos recopilados fueron evaluados antes y después de la implementación de esta propuesta. Antes, para determinar desde qué situación se partía y satisfacer las necesidades del alumnado; y después, para comprobar si la implementación realizada había sido efectiva o no. Es decir, los datos sirvieron para determinar, a partir de ellos si hubieran cambiado para mejor, si la investigación había cumplido con los objetivos previamente planteados.

6.1.1. Evaluación diagnóstica mediante cuestionarios

Las dos pruebas realizadas antes y después de la implementación mostraron resultados diferentes. Por un lado, en el pre-test del estudio realizado en 5º de Primaria (Martínez, 2016), 4 de 27 alumnos/as de la clase afirmaron haber sufrido/estar sufriendo *bullying* con mucha frecuencia (7-10 veces). Por otro lado, los pre-tests realizados en primero de la ESO (Martínez, 2017) revelaron que dos estudiantes de la clase estaban sufriendo *bullying* en ese momento (uno/a de ellos/as con alta frecuencia -todos los días- y el/la otro/a una vez a la semana). Un/a tercer/a estudiante había sufrido *bullying* durante su niñez. Todo esto sucedía en dos clases aparentemente tranquilas y con buen ambiente, donde previamente se había explicado qué era el *bullying* para que el alumnado no pensara que se trataba de un conflicto solitario, enfado o disputa.

Uno de los aspectos más interesantes resultó ser que en la novena pregunta del pre-test, la mayoría del alumnado respondió que se sentiría valiente y dispuesto a ayudar ante un conflicto de *bullying*, en el caso de 5º de Primaria (Martínez, 2016). Mientras que, en primero

de la ESO, un gran número de estudiantes manifestaron sentirse asustados/as cada vez que presenciaban un conflicto de esta categoría. Es aquí donde incidió la propuesta de este proyecto piloto al promover un cambio de actitud en el alumnado gracias al trabajo de sentimientos como la valentía, y de hacerlo consciente de la gran importancia de su comportamiento cuando es testigo de un caso de *bullying*. Otro aspecto muy relevante fue la respuesta que dio el alumnado a la pregunta número diez. En ambos casos (5º de Primaria y 1º de ESO) se podía observar la importancia de sentir el apoyo de los/as compañeros/as ante una situación de *bullying*, tal y como indica el proyecto KiVa.

Las siguientes figuras (véanse figuras 12 y 13 en las próximas páginas) muestran los resultados obtenidos en la realización del pre-test en ambas escuelas.

Figura 12

Resultados del pre-test en 5° de Primaria

Pre-test												
Answer												
Question	a			b			c			d		
1	2			25								
2	24						3					
3	1						21			5		
4				4			23					
Frequency	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	23							2	1		1	
5	Yes			No								
	27											
6	26			1								
7	Yes			No								
	27											
8	2			25								
9	10						17					
10	24						3					

Nota. Martínez, 2016.

Figura 13

Resultados del pre-test en 1º de la ESO

Pre-test												
Answer												
Question	a			b			c			d		
1	6			21								
2	17						10					
3	2						21			4		
4	1			1			23			2		
Frequency	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	23		2						1		1	
5	Yes			No								
	24			3								
6	24			3								
7	Yes			No								
	26			1								
8	2			25								
9	8			2			17					
10	19			4			4					

Nota. Martínez, 2017.

La mayoría de los/as estudiantes reconocía perfectamente un caso de *bullying* y actuaría correctamente en una situación de este tipo, es decir, notificando a un adulto. Además, como se ha indicado anteriormente, a prácticamente a todo el alumnado le gustaría sentir el apoyo de sus compañeros/as si sufriera *bullying*, lo cual evidencia el posible éxito de la presente propuesta.

Algo significativamente negativo era que en 5º de Primaria, dos estudiantes pensaban que las víctimas del *bullying* siempre solían ser personas raras. Esto evidenciaba la existencia de estereotipos y prejuicios en el aula; junto con los cuatro casos de intimidación que parecía haber. (Martínez, 2016). Respecto a primero de la ESO, los resultados más preocupantes se focalizaban en el gran número de estudiantes que asumiría un papel pasivo como espectadores/as de *bullying*; los/as que pensaban que gritar era una forma de comunicarse; y aquellas personas que creían que, si denunciabas una situación de *bullying* a los adultos, eras un “soplón”. Estos resultados denotaban la necesidad de un programa de prevención eficaz que condujese al alumnado a un cambio de actitud.

Por otro lado, en el post-test el número de estudiantes que sufría *bullying* pasó de cuatro a tres personas en 5º de Primaria, reduciendo así también la frecuencia (que pasó de 2 a 8) (Martínez, 2016). Algo parecido ocurrió en primero de la ESO, donde el alumnado que sufría *bullying* redujo la frecuencia del acoso que vivía. Además, también disminuyó el número de personas que pensaban que si denunciabas un caso de *bullying* eras un/a “soplón/a”; el número de espectadores/as que permanecerían pasivos/as en una situación de esta índole; y el alumnado que creía que insultar y golpear eran los mejores mecanismos de defensa que podían utilizarse ante un caso de *bullying*. Por tanto, parecía que la propuesta era eficaz para reducir el *bullying* y la victimización en el aula, y una gran herramienta de prevención del mismo a pesar del corto período de implementación.

Las siguientes figuras (véanse figuras 14 y 15 en las próximas páginas) reflejan los resultados obtenidos en la realización del post-test en 5º de Primaria (Martínez, 2016) y primero de la ESO (Martínez, 2017).

Figura 14

Resultados del post-test en 5° de Primaria

Post-test												
Answer												
Question	a			b			c			d		
1	1			26								
2	24						3					
3	1			2			19			5		
4	1			1			24			1		
Frequency	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	24		2						1			
5	Yes			No								
	27											
6	26			1								
7	Yes			No								
	27											
8	1			26								
9	5						22					
10	25						2					

Nota. Martínez, 2016.

Figura 15

Resultados del post-test en 1º de la ESO

Post-test													
Answer													
Question	a			b			c			d			
1	6			21									
2	20						7						
3	1						22			4			
4	2						23			2			
Frequency	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	23	2		1					1				
5	Yes			No									
	26			1									
6	26			1									
7	Yes			No									
	27												
8	1			26									
9	4			1			22						
10	23			2			2						

Nota. Martínez, 2017.

Afortunadamente, en ambos cursos el número de estudiantes que pensaba que las víctimas del *bullying* son siempre personas raras disminuyó tras la implementación de la propuesta, por lo que gracias al proyecto piloto se eliminaron algunas etiquetas. Además, también disminuyó el elevado número de personas que sentía miedo ante una situación de *bullying* cuando la presenciaban como espectadores/as en lugar de valentía y ganas de ayudar. Todo ello demostraba la efectividad del proyecto piloto (en ambas fases) y se consiguió una reducción en el número de víctimas de *bullying*, así como un incremento en el número de compañeros/as que brindaban apoyo a la víctima haciéndola más segura de sí misma.

6.1.2. Evaluación informal por observación directa

En cuanto a la evaluación informal por observación directa, el cuaderno de bitácora de la docente fue útil para comparar, contrastar y comprender mejor los resultados de las pruebas previas, de tal forma que se pudo constatar (entre otras cosas) que en el aula tres estudiantes sentían que estaban sufriendo (o habían sufrido) *bullying* -datos que coincidían con las anotaciones del cuaderno-.

En cuanto a la actividad del dictado de carreras, el alumnado se divirtió mientras trabajaba con la metodología de Respuesta Física Total (TPR), la cual resulta muy positiva en el aprendizaje de las lenguas ya que permite al alumnado estar más relajado y conversar con más calma. Asimismo, la disminución del nivel de estrés les permitió centrarse mejor en las estructuras gramaticales y léxicas. Finalmente, en las discusiones y reflexiones realizadas, se remarcó la idea de que todos/as somos necesarios/as en un grupo y se trató la importancia de valores como la igualdad, el respeto y la empatía.

En el estudio realizado por Martínez (2016) en 5° de Primaria, el alumnado se mostraba abierto y comprensivo en todo momento y participaba de forma activa en la

reflexión aportando ideas y pensamientos como:

“sin la ayuda de todos los miembros del grupo no habría completado el dictado”; “Yo no fui la persona que escribió, pero tendría que estar demasiado agobiado/a para hacerlo lo más rápido posible, así que intentamos animarlo/a”; “A veces, nos ponemos nerviosos/as por terminar demasiado pronto, pero no debemos gritar porque es peor. Debemos tener paciencia”; “Sin los/as 27 niños/as esta clase de 5º de Primaria no existiría así que sí, todos/as somos necesarios/as en clase”.

(Martínez, 2016, p.27).

Asimismo, en el proyecto piloto, el alumnado de primero de la ESO también mostraba una actitud activa durante la realización del dictado de carreras y la posterior reflexión, ya que se trataba de una actividad nueva, muy diferente a las que estaba acostumbrado a realizar. En dicha reflexión, el alumnado aportaba ideas como las siguientes:

“es importante distribuir bien los roles dentro del grupo y confiar en que todos/as somos capaces de desempeñar bien nuestra función”; “Todos/as somos necesarios/as en el grupo”; “Tenemos que tener paciencia, aunque es difícil porque nos ponemos nerviosos/as con facilidad, ¡es una competición!”

(Martínez, 2017, p.46).

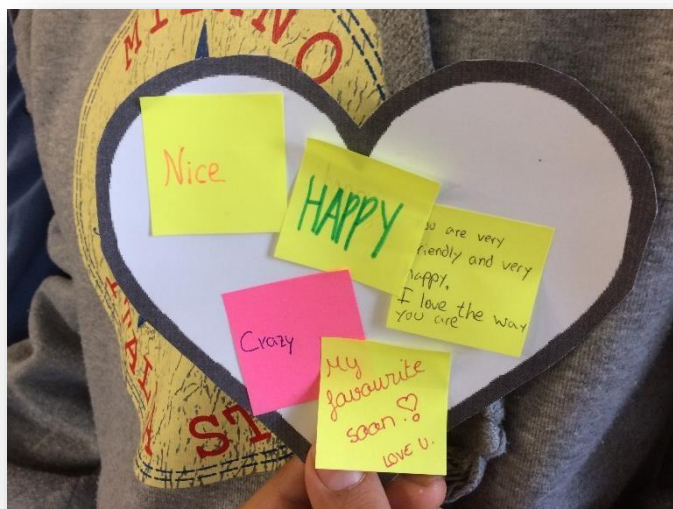
Como se puede observar, los resultados fueron muy similares y en ambos casos surgieron valores como la importancia de todos/as, el trabajo en equipo, la empatía, la paciencia y el respeto mientras se desarrollaba la actividad. Por tanto, se puede afirmar que se alcanzaron los objetivos propuestos para la misma, al mismo tiempo que se trabajó con éxito la gramática, el vocabulario, la redacción y las habilidades comunicativas en inglés.

En cuanto a la actividad de ‘Hearts on the back’, tuvo mucho éxito y agrado entre el alumnado, por lo que disfrutó mucho con su realización. En dicha actividad, el alumnado tenía la libertad de escribir cosas positivas sobre sus compañeros/as utilizando la lengua inglesa como herramienta de igualdad. Tanto en Primaria como en Secundaria, todos los

miembros de la clase obtuvieron el corazón lleno de post-its (en el caso de primero de la ESO) o repleto de adjetivos y aspectos positivos sobre ellos/as (en el caso de 5º de Primaria) (Martínez, 2017). Aunque a veces se incluyeron comentarios burlescos. Esta actividad fue útil para identificar los roles que habían adquirido los diferentes miembros de la clase, su popularidad, etc. Por eso, se exigió a todo el alumnado que escribiera un post-it para cada integrante de la clase con el fin de evitar que nadie se quedara sin post-it. Además, el alumnado trabajó los adjetivos como contenido gramatical y semántico, y aprendió otros nuevos puesto que los buscaban en el diccionario. En la siguiente figura (véase figura 16 a continuación) puede observarse un ejemplo de los mencionados corazones.

Figura 16

Corazón de un/a estudiante con post-its repletos de opiniones de sus compañeros/as



Nota. Martínez, 2017.

Mediante actividades como esta, se pretendía acabar con esa aura de negatividad que existía entre el alumnado acosador y las víctimas. Así pues, las víctimas sintieron que contaban

con el apoyo de sus compañeros/as y el alumnado acosador se dio cuenta de las cualidades que tenía, lo que le permitía quererse más a sí mismo y dejar de tener comportamientos agresivos con los/as demás por falta de autoestima (entre otras cosas). Cabe destacar que, no hubo tiempo suficiente para comprobar que estos resultados no se trataban de algo temporal, pues deberían haber sido revisados mediante tutorías frecuentes con el alumnado, tanto individuales como grupales. Por ello, en el proyecto definitivo se recomendaría que este tipo de actividades se repitieran tantas veces como fuera necesario con el fin de recordar al alumnado que todos/as tienen algo bueno y no están solos/as.

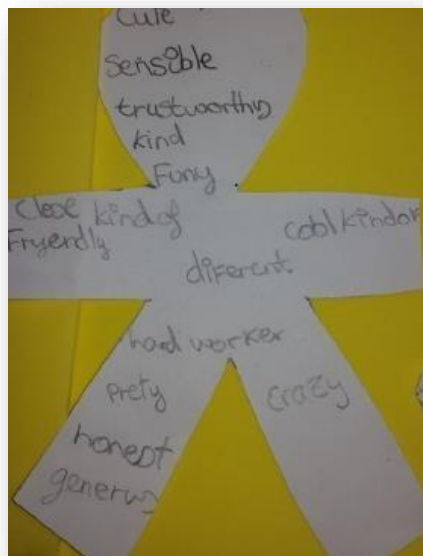
Además, en primero de la ESO, se observó que algunos post-its incluían adjetivos como "diferente", por lo que se aprovechó la ocasión para explicar que este adjetivo no era algo malo, sino que los/as compañeros/as lo habían visto como algo positivo. En términos generales, puede afirmarse que en ambos cursos se alcanzaron los objetivos, pues esta actividad aumentó la autoestima del alumnado y desarrolló sus habilidades comunicativas.

En cuanto al texto de identidad, visibilizó lo invisible del alumnado y disfrutaron mucho realizándolo. Gracias a esta actividad, el grupo clase se conoció mejor y descubrió muchas cosas nuevas que no sabía de sus compañeros/as, mientras que al mismo tiempo se eliminaron las etiquetas preestablecidas que se habían puesto al inicio del curso. Además, su autoconfianza incrementó y se dio cuenta de que todos/as somos buenos/as en algo, por lo que se alcanzaron los principales objetivos de la actividad, y se utilizó adecuadamente el inglés como herramienta de comunicación. Cabe mencionar que esta actividad se realizó después de la actividad de '*Hearts on the back*' por lo que los resultados podrían haberse visto influenciados por dicha actividad. De todos modos, fue un ejercicio cercano y conmovedor que resultó ser muy exitoso entre el alumnado y contribuyó a crear el ambiente de igualdad y respeto que se

buscaba. Además, el alumnado tuvo la oportunidad de reflexionar sobre quién era, lo cual fue difícil al principio porque era algo a lo que no estaba acostumbrado. A continuación, en la siguiente figura (véase figura 17) puede observarse un detalle de esta actividad.

Figura 17

Texto de identidad de una de las víctimas de bullying



Nota. Martínez, 2017.

Respecto a la actividad basada en la lectura del libro "Baseball Saved Us" (Mochizuki, 1993) realizada en primero de la ESO y "Stop Picking on Me" (Thomas, 2000) llevada a cabo en quinto de Primaria (Martínez, 2016), el alumnado se mostró atento y participativo por lo que dicha actividad se pudo desarrollar adecuadamente en ambos casos. El alumnado reflexionaba mientras leía, no solo al final de la historia. Así, el pensamiento crítico estuvo presente durante toda la actividad y en el consecuente debate, donde el alumnado comentó experiencias personales y se puso en el lugar de el/la otro/a, aunque no hubiera vivenciado ningún caso de *bullying*. De esta forma, se trabajaron ciertos valores como la empatía y el

alumnado acosador y el observador pudo conocer cómo se sentían las víctimas y al mismo tiempo, las víctimas pudieron saber qué llevó a los/as acosadores/as a actuar de la manera en la que lo hicieron. Además, toda la actividad se realizó en inglés por lo que se utilizó un enfoque comunicativo y todo el alumnado estuvo en igualdad de condiciones a la hora de expresarse (ya que el inglés no era su L1).

Así pues, se lograron todos los objetivos previamente planteados, y el alumnado se divirtió y se mostró colaborativo. Además, interpretaron la historia y la relacionaron con sus propias vidas, lo que les llevó a reflexionar sobre sus preocupaciones -idea que coincide con el término START (Storytelling as Reflecting Time) propuesto por Elder y Hoylan (2010)-. Al mismo tiempo, fueron capaces de detectar símbolos tradicionales de otras culturas por lo que aumentó su conciencia intercultural (este es otro beneficio que se observó sin haber sido planteado previamente entre los objetivos).

Durante la actividad se pudieron escuchar algunos comentarios. Por ejemplo, en quinto de Primaria, tanto las personas que habían sentido *bullying* como las personas que no lo habían sentido dijeron que si sufrieran dicho problema tal vez sentirían: "miedo, impotencia, tristeza, ira, confusión, rechazo, debilidad, ignoración, venganza, soledad, depresión, baja autoconfianza, estorbo, incertidumbre, frustración, presión, etc. " (Martínez, 2016, p.29). En primero de la ESO, el alumnado afirmó que las personas que sufrieran este problema podrían sentirse "tristes, asustados/as y solos/as" (Martínez, 2017, p.50). Gracias a esta actividad la empatía se incrementó ya que incluso personas que no habían sufrido *bullying* respondieron a las preguntas y se involucraron en la discusión.

Además, también se reflexionó sobre cómo actuar en los casos de *bullying* y el alumnado de 5º de Primaria dijo cosas como: "razonar, pedir ayuda a los/as adultos/as o dialogar y pedir explicaciones " (Martínez, 2016, p.30). Fue una sorpresa que nadie recurriera

a la violencia como solución al conflicto, pero fue una buena señal y una prueba de que la propuesta estaba surtiendo efecto. Respecto al alumnado de primero de la ESO, mencionó que se podía: "correr lo más lejos posible e informar de la situación a un adulto"; "dialogar"; "pedir ayuda"; y "golpear al agresor para defender a la víctima" (Martínez, 2017, p.50). En concreto, llamó la atención esta última respuesta ya que reflejaba la importancia de concienciar a la clase de que la violencia no era la solución a los conflictos. Como podía observarse, en este grupo-clase era necesario un buen plan de prevención y acción, lo cual sirvió como fuente de motivación para trabajar duro en su búsqueda y diseño.

En cuanto a las charlas con el alumnado, conviene destacar una de ellas que se realizó en grupo. En esta charla, que duró veinte minutos, se discutieron ciertos aspectos como la importancia del apoyo de los/as compañeros/as, y cómo actuar ante una situación de *bullying* (sentimientos y reacciones). Es relevante recordar que el grupo satisface la necesidad básica de pertinencia, proporcionando a sus integrantes un modelo social con el que identificarse y sentirse aceptado/a. Ante esta situación, tras finalizar la reflexión, la clase emitió comentarios como: "Ahora quiero ayudar si veo un conflicto de *bullying*" o " el apoyo de los compañeros es importante ya que la víctima siente que no está sola. Te sientes integrado y tu autoestima aumenta" (Martínez, 2017, p.50). Así pues, las actividades propuestas resultaron efectivas ya que lograron un cambio en la conciencia del alumnado. Asimismo, esta charla grupal fue beneficiosa para toda la clase porque los/as acosadores/as se dieron cuenta de aquello que hacían mal; las víctimas sintieron el apoyo de sus compañeros/as; y toda la clase las defendió en lugar de otorgar a los/as acosadores/as el reconocimiento que buscaban.

6.1.3. Evaluación diagnóstica mediante rúbrica

En lo que respecta a los principales resultados obtenidos mediante la rúbrica de

evaluación detallada en el apartado 5.1.6.3, destacan los siguientes para el año de implementación en primer curso de la ESO:

1. El cambio de actitud del alumnado frente al *bullying* fue satisfactorio, pese al corto periodo de implementación.
2. Se trabajaron y pusieron en práctica valores importantes para la lucha contra el *bullying*, aunque todavía se podía haber mejorado un poco más este aspecto.
3. Se mejoró la armonía de grupo.
4. Se incrementó la autoestima en todo el grupo-clase.
5. Se reconocieron las cualidades del prójimo, pero todavía se podían haber gratificado un poco más.
6. Se adquirieron/mejoraron las competencias en la lengua inglesa.

Así pues, el alumnado supo reconocer satisfactoriamente y denunciar ante el profesorado con frecuencia los casos de *bullying* que vivenciaba, brindando apoyo a las víctimas. Asimismo, fue capaz de analizar la importancia de los valores trabajados dentro y fuera del aula, pero de forma mejorable puesto que le costaba ponerlos en práctica. También mejoró la armonía del grupo ya que las discordancias entre ellos/as se minimizaron. En lo referente a la autoestima, fueron capaces de reconocer, valorar y compartir las cualidades propias de forma excelente; sin embargo, las del prójimo las identificaban, pero no las gratificaban siempre. En cuanto a la lengua inglesa, mostraron ciertas mejoras en sus competencias y presentaron algunas adquisiciones nuevas.

Todo ello parecía indicar que la propuesta del proyecto piloto resultaba efectiva y conseguía mejoras en el alumnado conforme más era puesta en práctica. La lucha contra el *bullying* es un tema que no se puede cambiar de un día para otro, ni si quiera de un año para otro con facilidad, pero la observación de mejoras en cuanto a actitud y sensibilización del

alumnado supuso un logro para el proyecto piloto (y, por ende, para la presente tesis doctoral) y una puerta abierta para su mejora y continuidad.

6.1.4. Autoevaluación de la docente

Los resultados obtenidos en la autoevaluación de la docente denotaron que hubo una óptima planificación y organización del proyecto y su puesta en práctica, puesto que se tuvo muy en cuenta el factor de la flexibilidad en todo momento. Además, se propició continuamente el pensamiento crítico del alumnado con el fin de que construyera su propio aprendizaje y fuera capaz de ver más allá de lo que se ve a simple vista. Asimismo, el desarrollo de las sesiones era fluido y se ajustaba perfectamente a los tiempos de las mismas.

En lo que respecta a los resultados recogidos por el resto de instrumentos de evaluación, avalan la efectividad del proyecto piloto y de la intervención docente. Por ende, la satisfacción de esta fue notable, pues se sintió realizada en cuanto a la forma en la que se había organizado y defendido ante la implementación. Así pues, la autoestima de la docente también se vio incrementada ya que ayudar a quien lo necesita, llena y favorece el crecimiento personal.

Este proceso de reflexión final, permitió enfocar la implementación hacia la innovación docente, y dejar la puerta abierta a posibles futuras investigaciones que favorecieran la mejora de la misma. Desde el punto de vista de la docente, se intentó hacer frente a problemas actitudinales y conductuales difíciles, hecho que aumentó la motivación por combatirlos necesariamente; y por cambiar la vida de personas que lo estaban pasando realmente mal. En todo momento, se tuvo una actitud positiva y esperanzadora respecto al cambio, aunque no siempre se pudiera conseguir de forma idealizada. Es decir, supuso un reto complicado, pero terminó siendo a su vez una experiencia gratificante en todos los

niveles, tanto para la implementadora, como para los/as educandos/as.

6.2. Conclusión

A modo de conclusión, se va a proceder a resumir de forma conjunta los resultados extraídos de ambas fases del proyecto piloto que servirán de guía para crear la propuesta que se va a diseñar para Primaria, base de la presente tesis doctoral. Así pues, el proyecto piloto ha demostrado ser una solución significativa para los problemas de *bullying*, ya que aumentaba los beneficios del proyecto KiVa al complementarlo con los beneficios de la lengua inglesa más allá de sus aspectos formales académicos. Además, fomentaba la aceptación, la cooperación, la conciencia y la confianza entre alumnado y adultos y el interés por los/as demás. Asimismo, brindaba al alumnado la oportunidad de situarse en términos de cuestiones éticas y morales al mismo tiempo que era capaz de construir y fortalecer su concepto de comunidad.

En cuanto al primer objetivo de dicho proyecto, que era explorar el uso de las clases de ILE como medio de instrucción (EMI) y la comunicación en esta lengua con el fin de propiciar un ambiente adecuado para desarrollar un programa *anti-bullying* efectivo, fue logrado. Es decir, se encontró una forma de hablar inglés y mejorar el idioma sin darse cuenta mediante la realización de las diversas actividades sugeridas. Al mismo tiempo, el objetivo de todas las actividades (además de evitar comportamientos agresivos) era la comunicación, por lo que se generó una lengua base para todos los miembros de la clase mediante la cual todos/as se comunicaban con todos/as en igualdad de condiciones. Así, se alcanzaba el objetivo de comunicarse en inglés para lograr un clima de igualdad en el aula, suprimiéndose los roles grupales.

En cuanto al segundo objetivo, que era prevenir el *bullying* y reducir la victimización

mediante el fomento de un clima de igualdad, respeto y bienestar en el aula gracias a EMI y la comunicación, también se logró. “El *bullying* se redujo en un 18% de los casos y se abolió en un 80%” (Martínez, 2017, p.52). Así pues, ello demostraba que esta propuesta y sus actividades propiciaban un clima de igualdad, respeto, empatía y bienestar en el aula. Asimismo, las habilidades de resolución de problemas del alumnado mejoraron y, a través de la narración, se pudieron obtener valiosas lecciones de vida que fortalecieron su sentido de lo que significaba ser miembros vitales y activos/as de la comunidad.

En cuanto al tercer objetivo, que era: arrojar algo de luz sobre el hecho de que la reacción de los/as observadores/as es importante ante un caso de *bullying* y así propiciar un cambio de actitud y transformarlos/as en simpatizantes de las víctimas, también se alcanzó. Los resultados sugerían que con la propuesta se contrarrestaba el *bullying* y la victimización al influir en las actitudes de los/as espectadores/as ante situaciones de dicha índole, haciéndoles más valientes y deseosos/as de apoyar a la víctima. De esta manera, se demostraba la importancia de recibir el apoyo del grupo-clase tanto para la víctima como para el/la acosador/a. Por lo tanto, ello se debía utilizar con el fin de beneficiar a las víctimas e incrementar su confianza en sí mismas, así como para disminuir el alter ego de los/as acosadores/as y hacerlos/as más humildes.

Como resultado de esta propuesta, el alumnado pudo sentir la calidez de sus compañeros/as y se creó una sensación de unión más allá de lo que permitían las horas académicas. En ocasiones, se descuida esta parte importante de la convivencia y se le otorga toda la importancia a las asignaturas, las notas y los deberes. Lamentablemente, se continúa olvidando que nada de esto funcionaría sin el bienestar de todos/as los/as integrantes del aula. Aquí se hace referencia a la actitud, ya que nuestra actitud determina nuestra dirección. Entonces, si el profesorado quiere que su alumnado termine el curso satisfactoriamente,

debería preocuparse por su actitud, de lo contrario, este último no alcanzaría las metas y objetivos establecidos.

Finalmente, en relación al cuarto objetivo, que era contrastar los resultados obtenidos en ambas fases del proyecto piloto para observar cómo se podría prevenir el *bullying* en función de la etapa educativa del alumnado, se encontró que no existían diferencias significativas en la forma de abordar el *bullying* en dichas etapas. La única diferencia observada recaía en cómo trabajar en la construcción de la ética dependiendo de la edad del alumnado. El alumnado más mayor necesitó actividades más orientadas a la reflexión para desarrollar su pensamiento crítico. Por otro lado, los estudiantes más jóvenes presentaron una mayor motivación con actividades que implicaban movimiento físico. Todo ello, daba una orientación sobre cómo prevenir el *bullying* en función de la etapa educativa en la que se llevara a cabo la implementación.

En cuanto a los inconvenientes y limitaciones, cabe mencionar el corto tiempo destinado a la implementación de la propuesta ya que esta debería tener una duración mínima de un curso académico completo, es decir, nueve meses. A pesar de que la muestra de alumnado era pequeña y no hubo muchos casos de *bullying*, se puede considerar que se obtuvieron resultados positivos para el proyecto *anti-bullying*. Por otro lado, es conveniente recordar que el aula es un escenario cambiante donde en cualquier momento pueden suceder algunos acontecimientos inesperados y el profesorado debe saber afrontarlos. Afortunadamente, durante el período de implementación se vivenciaron diferentes situaciones que moldearon a la implementadora como docente (que por aquel entonces no lo era todavía) y que le ayudarían a hacer mejor su trabajo en un futuro próximo. Asimismo, además del apoyo de los/as compañeros/as del grupo-clase, la actitud que adopte el profesorado ante un conflicto es muy importante para la víctima. Por tanto, los/as futuros/as docentes deben tener mucho cuidado con la forma en la que actúan, y estar bien

informados/as sobre qué es el *bullying*, así como vigilar si ven signos de ello en el aula. Además, deben brindar apoyo a las víctimas y tener tutorías frecuentes con acosadores/as, víctimas y observadores/as ya que, como mostraba este estudio, una cierta dedicación y atención por parte del profesorado puede propiciar resultados muy favorables en lo que a la reducción del *bullying* se refiere.

Un/a maestro/a no es solo alguien que transmite conocimientos, sino alguien que educa el alma. Así pues, este estudio dejaba la puerta abierta a nuevas investigaciones sobre cómo la actitud del profesorado podría ser beneficiosa o perjudicial en situaciones de *bullying*. Sin olvidar, por supuesto, las aportaciones de esta propuesta en cuanto a los beneficios de contar con el apoyo del grupo-clase en una situación de *bullying*, así como del ILE elemento generador de igualdad, es decir, como herramienta para suprimir y evitar los roles grupales. Todavía queda mucho por hacer en relación a este tema, por lo que se esperaba que el estudio fuera de utilidad y motivación para la investigación posterior. Asimismo, se deseaba que los resultados favorables obtenidos en tan poco tiempo alentaran a continuar trabajando y luchando contra el *bullying*, y fueran una fuente de reflexión acerca de lo grandes que serían los beneficios para el alumnado si la propuesta se implementara desde el inicio del curso y durante varios años académicos. Parecía que la base del proyecto KiVa y el ILE como herramienta para promover la igualdad en el aula formaban una buena combinación que conduciría a resultados muy favorables en la lucha contra el *bullying* en la escuela. Así pues, ello alentó a continuar la investigación en este tema y desarrollar la presente tesis doctoral.

A través de este trabajo y su proceso de investigación se aprendieron principalmente dos aspectos: el primero hacía referencia al alumnado involucrado en un conflicto de *bullying*. Para este, era muy relevante contar con el apoyo de sus compañeros/as y sentir que no estaba solo. Además, a través de las actividades propuestas y una metodología basada en la reflexión

y la comunicación, el alumnado percibió un sentimiento de grupo real y conoció el gran valor de la empatía, el respeto y la igualdad. El segundo aspecto, estaba relacionado con las palabras de Paulo Freire: 'La educación no cambia el mundo. Cambia a las personas que cambiarán el mundo', y este mundo necesita un cambio real para que la humanidad pueda ser más humana (valga la redundancia) y los conflictos como el *bullying* ya no sean la causa de suicidios, depresiones y pérdida de sonrisas. ¿Qué sería de la vida si no tuviéramos el valor de intentar algo nuevo? Podemos hacer que suceda.

Capítulo 7:

El proyecto KiVa Primaria

Capítulo 7: Metodología del proyecto KiVa Primaria

7.1. Contexto y diseño

Para lograr una investigación efectiva, la presente tesis doctoral tuvo en cuenta el consejo de los expertos Ziegert y McGoldrick (2004) acerca de construirla sobre una férrea base teórica bien fundamentada en la preocupación por el contexto y en los valores del diálogo (Ziegert y McGoldrick, 2004). Así pues, atendiendo al contexto, dicha investigación se ha realizado en la Escuela Profesional La Salle, en la localidad valenciana de Paterna. Se trata de un centro de enseñanza concertada perteneciente a los Hermanos de las Escuelas Cristianas La Salle, por tanto, es católico. Data del año 1967, y está insertada en el barrio Alborxí, un entorno cuyas necesidades económicas y carencias afectivo-emocionales de sus habitantes favorecen a la aparición de un determinado patrón de alumnado. Por tanto, se parte de una población de clase baja, perteneciente mayoritariamente a familias desestructuradas y de acusados problemas conductuales, que genera un bajo rendimiento académico. Aunque por su nombre se deduzca que el centro ofrece Ciclos Formativos y Formación Profesional Básica, no se dedica exclusivamente a ello, sino que ofrece también formación en Infantil, Primaria y Secundaria, con dos líneas en lengua castellana en cada etapa educativa.

La muestra con la que se ha llevado a cabo la investigación e implementación de la propuesta de la presente tesis doctoral pertenece a una clase de 24 alumnos/as del curso de tercero-cuarto de Primaria (grupo control). En cuanto a la selección de la misma, el muestreo ha sido claramente intencional (no probabilístico), es decir, la elección de este grupo no ha sido fortuita pues en él se observaron acusados niveles de *bullying* y se vio provechosa dicha implementación. Además, coincidía con el inicio de los primeros cambios hormonales en el

alumnado, hecho que favorecía la aparición de conductas difíciles de controlar. Por tanto, durante los cursos 2017-18 y 2018-19 tuvo lugar toda la puesta en práctica del proceso de investigación. Así pues, se observó que dicha clase, a pesar de tener a priori óptimos niveles de socialización, estaba formada por un grupo de estudiantes en el que se distinguían perfectamente los diversos perfiles propios de los/as participantes del *bullying*. Por un lado, de los 24 sujetos destacaban dos alumnos/as con perfil de acosador/a; dos víctimas; y el resto eran observadores/as conocedores/as de dicha problemática entre sus compañeros/as.

Respecto a la distribución del aula, las mesas estaban agrupadas por equipos de trabajo de cuatro personas, por tanto, se trabajaba cooperativamente y el alumnado tenía un reparto de roles bien definido: recursos, coordinador/a, secretario/a y supervisor/a. Esto ha beneficiado y converge con la propuesta de esta tesis doctoral, pues dicha forma de trabajo favorece la convivencia y la igualdad entre el alumnado. Además, en las paredes del aula pendían letreros con frases como la que se puede observar en la siguiente imagen (véase figura 18), por lo que se deduce que trabajaban desde la acción tutorial los mismos valores que se pretenden transmitir mediante la presente tesis doctoral.

Figura 18

Eslogan elaborado por el alumnado y colgado en las paredes del aula



Nota. Elaboración propia, 2018.

Por otro lado, en cuanto al nivel de inglés del alumnado, este podría calificarse como medio. Estaban acostumbrados/as a escuchar la lengua inglesa durante toda la clase de la asignatura de ILE, por lo que en esta habilidad no tenían problemas. Sí es cierto que la expresión oral por su parte era poco frecuente y cuando querían opinar y manifestarse recurrían a su L1. Este era uno de los aspectos que se buscaba optimizar desde esta tesis doctoral, pero debido a la escasa edad del alumnado, se ha focalizado más la atención hacia un vocabulario concerniente al *bullying*, y a las emociones y sentimientos.

En cuanto al diseño, se ha enfocado más hacia un estudio de caso, ya que al trabajar en el centro donde se iba a llevar a cabo la investigación resultaría más sencillo llevar un seguimiento más exhaustivo y reunir datos que permitiesen construir un conocimiento práctico sólido sobre el tema del *bullying*. Concretamente, para la presente investigación se ha utilizado un estudio de caso de carácter instrumental con el fin de alcanzar una mejor comprensión sobre el tema mencionado anteriormente y comprobar la efectividad de la propuesta elaborada desde esta tesis doctoral. Además, resulta de gran utilidad para organizar los datos sociales sin perder la índole unitaria del fenómeno educativo/social que está siendo estudiado. Por tanto, la estrategia seguida se ha basado en la percepción metodológica con la pertinente lógica de incorporación en el diseño, y en las aproximaciones determinadas para la recopilación de datos y de su análisis (Yin, 2014).

7.2. Implementación

A la hora de elaborar un trabajo de investigación sobre un tema determinado es importante plantear una serie de objetivos que vengan motivados por las necesidades previamente observadas de aquello que se desea investigar. Asimismo, también resulta relevante escoger una o varias metodologías que sean adecuadas para conseguir dichos objetivos, plantear una buena organización y utilizar recursos óptimos para la puesta en

práctica. Finalmente, tampoco se puede olvidar la importancia de plantear unos contenidos que sean relevantes y adaptados al contexto más próximo del alumnado. Todo ello será detallado en los siguientes subapartados.

7.2.1. Objetivos de la implementación

Resulta importante diferenciar los objetivos de la propuesta de la presente tesis doctoral de aquellos que pretendemos conseguir durante la implementación de las actividades propuestas. Los primeros hacen referencia a cómo se va a responder a las principales preguntas del problema, es decir, a las preguntas que ha generado el problema (*bullying*) mientras que los segundos hacen referencia a las actividades para llevar a cabo el proceso investigativo, y son de un nivel inferior a los primeros. En este caso, los principales objetivos de la implementación tenidos en cuenta en esta tesis doctoral han sido los siguientes:

- Reflexionar críticamente sobre el problema del *bullying* y sus posibles soluciones.
- Trabajar contenidos transversales tales como la igualdad, el respeto, la superación, la empatía y la paz (relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS 4: educación de calidad; 10: reducción de la desigualdad; y 16: paz y justicia)
- Reforzar las cuatro habilidades básicas de la lengua inglesa, que son la producción y la recepción oral y escrita, así como los contenidos gramaticales.
- Trabajar los contenidos específicos del currículo pertinentes (vocabulario, conceptos, etc.)
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Utilizar la lengua inglesa con fines comunicativos.
- Trabajar el autoconocimiento y la autoestima.

- Fomentar un aprendizaje duradero y enriquecedor, para toda la vida.
- Aprender a gestionar y canalizar los sentimientos y emociones, sobre todo en conflictos.

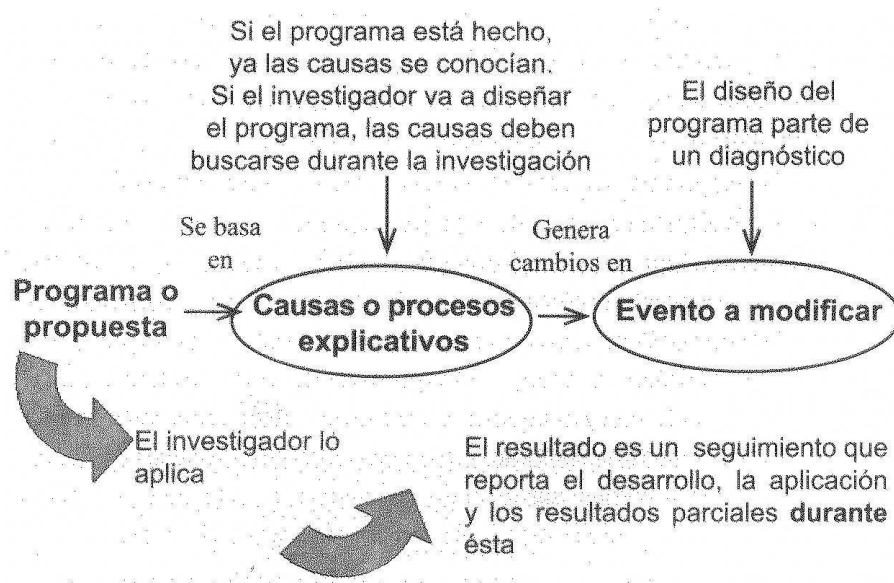
7.2.2. Justificación metodológica y legislativa

El proceso metodológico elegido responde a la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión en el alumnado, desde una vertiente educativa y social. En los capítulos anteriores se ha incidido en la relevancia de encontrar una metodología que dé respuesta al cambio de actitud frente a una situación de *bullying*, para que el grupo-clase sea valiente y apoye a las víctimas y éstas sean más seguras de sí mismas. Además, también se ha incidido en el valor del ILE como elemento generador de igualdad en el aula, por lo que, como se comentaba con anterioridad, se utilizaría una metodología EMI para llevar a cabo la implementación de la propuesta.

En lo referente a dicha propuesta, se ha seguido una investigación interactiva, pues se pretendía modificar el Proyecto KiVa aplicando sobre él una intervención personalizada y especialmente diseñada de acuerdo a las necesidades de nuestros sujetos y su situación relacional. Por tanto, se buscaba sustituir el estado de cosas actual por otro estado deseado, en nuestro caso un cambio actitudinal del alumnado respecto al *bullying* que condujera a niveles más bajos del mismo y a un incremento de la igualdad. Todo ello queda reflejado en la figura presentada a continuación (véase figura 19 en la página siguiente):

Figura 19

Esquema de una investigación interactiva



Nota. Hurtado, 2007.

Asimismo, se ha utilizado una metodología mixta que utiliza las fortalezas de la indagación cualitativa y de la cuantitativa, combinándolas para subsanar sus posibles debilidades individuales (Sampieri, 2018) y permitiendo contestar con mayor precisión a aspectos más amplios de la presente investigación contra el *bullying*. Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno (Chen, 2006). Por tanto, en esta tesis doctoral la utilización de ambos métodos permitirá obtener datos más ricos y variados para elaborar una propuesta personalizada y realizar un seguimiento de la misma adaptándola en todo momento al grupo control.

Por un lado, en el enfoque cuantitativo los planteamientos que requieren ser investigados son específicos y bien delimitados desde que se comienza un estudio (Sampieri, 2018). En el caso de la investigación de esta tesis doctoral, se pretendía conocer qué niveles

de *bullying* había en ese grupo-clase determinado y en qué estado se encontraban las relaciones sociales entre el alumnado. Con tal fin y de acuerdo con la metodología cuantitativa, se procedió a una recogida de datos mediante un pre-test y un post-test de elaboración propia, que pretendían ser el punto de partida y conocer el grado de efectividad de la propuesta de la presente tesis doctoral. Dichos test pueden observarse en el anexo 2 y fueron realizados individualmente por el alumnado de manera anónima con la finalidad de garantizar la privacidad y máxima sinceridad de los/las participantes. También se utilizó el cuestionario sobre la Conducta y Experiencias Sociales en Clase (CESC) (2006) -véase anexo 3-, una herramienta para evaluar las relaciones entre iguales (Collell y Escudé, 2006), que permitió identificar los diversos perfiles de figuras del *bullying* entre el alumnado y saber de qué forma se particularizaría o individualizaría la implementación de la propuesta.

Por otro lado, respecto a la metodología cualitativa, es como entrar a un laberinto. Se sabe dónde se empieza, pero no dónde se ha de terminar. Uno/a entra lleno/a de convicción, pero sin un mapa que seguir con precisión y detalle. Tan solo se debe tener la certeza de un aspecto: mantener la mente abierta y estar preparado/a en todo momento para la improvisación (Sampieri, 2018).

Teniendo esto en cuenta, para abordar dicho enfoque metodológico se tuvo en cuenta una contextualización de la implementación dentro del marco legal, es decir, consecuente con los aspectos requeridos por el currículo de Educación Primaria (DECRETO 108/2014)¹³¹. Estos son los contenidos tenidos en cuenta para tercero y cuarto curso de Primaria:

1. Expresión de la capacidad, el gusto, la preferencia, el acuerdo o desacuerdo, el sentimiento, la intención y los deseos.

¹³¹ https://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

2. Descripción de personas, datos personales, actividades, lugares, objetos, hábitos y planes.
3. Petición y ofrecimiento de ayuda, información, instrucciones, objetos, opinión y permiso.
4. Uso de la expresión y la interacción orales para comunicarse y aprender en otra área del currículo.
5. Costumbres y actitudes basadas en el respeto y la tolerancia.
6. Cuerpo: *nose, ear, eye, mouth, head, shoulder, knee and body, arms and leg.*
7. Emociones: *happy, sad, angry, hungry, surprised and tired.*
8. La escuela y el aula: *playground, classroom.*
9. El tiempo y calendario: *days of the week, seasons and the hours.*
10. Números.
11. Expresión de saludos y presentaciones, disculpas, agradecimientos y felicitaciones.
12. Narración de hechos recientes.
13. Utilización de diccionarios, vocabularios y diccionarios de sinónimos y antónimos en diversos formatos.
14. Utilización apropiada del lenguaje no verbal.
15. Adaptación a los cambios. Resiliencia, superación de obstáculos y fracasos.
16. Trabajo mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. Búsqueda de orientación o ayuda cuando se necesita.
17. Desarrollar proyectos en equipo. Cumplir con su parte del trabajo en tareas que implican a varios compañeros/as. Ser sensible y valorar las aportaciones de los/as demás. Ser capaz de regular y cambiar las propias emociones.
18. Formulación de hipótesis sobre significados a partir del análisis de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos tales como gráficos, ilustraciones, mapas

o fotos.

19. Interacción escrita a través de mensajes, postales o notas.
20. Aplicación de las normas ortográficas en palabras familiares y no familiares con el uso de estrategias para entender la relación fonología y la estructura de las palabras.
21. Autorevisión, revisión colaborativa y revisión por parte de el/la docente y/o de un compañero/a.
22. Características físicas: *blond/dark hair, tall/short*.
23. Técnica de escucha activa.
24. Ayudar, confluir, trabajar con todos/as, aceptar a todos/as.
25. Control de la expresión de sentimientos y emociones en conflictos.

Estos aspectos han permitido una interpretación de la realidad más óptima, así como recoger reacciones, relaciones, expresiones y comentarios del alumnado. Por tanto, han servido de gran utilidad para entrar en el ambiente, flexibilizar y adaptar la propuesta al grupo control, así como para comprobar su correcta implementación y efectividad.

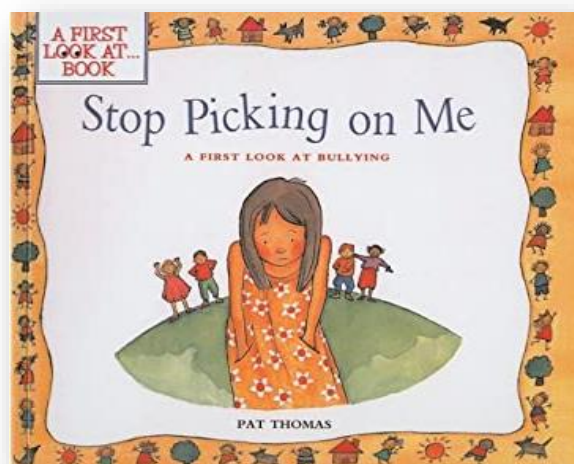
7.2.3. Materiales

Los materiales que se utilizaron en la implementación de las actividades fueron en su mayoría de creación propia. Además de los test de evaluación, que se describirán convenientemente en el apartado de herramientas de recogida de datos, comenzando por el pre y post test, todos los materiales didácticos fueron elaborados personalmente en base a aquello que se deseaba conocer para llevar a cabo la investigación, como se ha podido observar en el apartado anterior. En algunas preguntas se incluyeron imágenes de los Simpson y de niños/as para hacerlos más comprensibles y cercanos al alumnado. A continuación, se detallará el resto de materiales utilizados en cada sesión:

- Sesión 1 (Cuentacuentos y discusión grupal): para esta sesión se empleó, por un lado, el libro ‘Stop Picking on Me’ (Thomas, 2000) en 3º E.P (véase figura 20 a continuación). Esta trata, a través de sus ilustraciones y su lenguaje directo y sencillo, de ayudar al alumnado a aceptar los miedos y preocupaciones normales que acompañan al *bullying* y sugiere formas de solucionar esta perturbadora experiencia. Mientras que en 4º E.P., se utilizaron imágenes y cartulinas para adaptar y trabajar el libro ‘Baseball Saved Us’ (Mochizuki, 1993) (véase figura 21 en la siguiente página), que trata sobre el *bullying* durante la Segunda Guerra Mundial. Este libro, usado con efectividad en el proyecto piloto de Secundaria, cuenta la historia de un niño japonés que amaba el béisbol, pero sufría *bullying* debido a su estatura. El niño luchó por sus sueños y, con el apoyo de su equipo, llegó a ser un gran jugador de béisbol, ganándose el cariño y el afecto de todos/as.

Figura 20

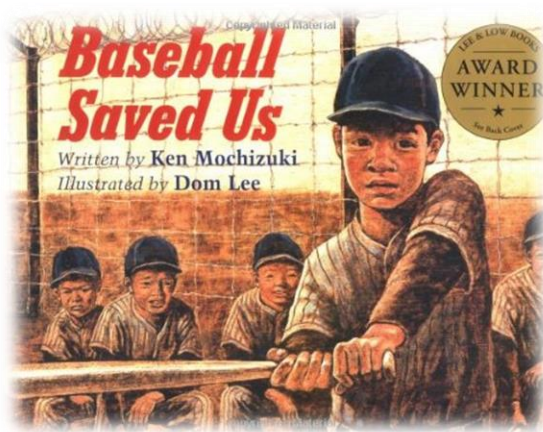
Portada del libro ‘Stop Picking on Me’



Nota. Thomas, 2000.

Figura 21

Portada del libro 'Baseball Saved Us'



Nota. Mochizuki, 1993.

- Sesión 2 (Dictado de Carreras): se empleó el texto del dictado, de elaboración propia (véase figura 22 a continuación), que incluye vocabulario sobre el *bullying*, adjetivos (descripción física), sustantivos relacionados con las partes del cuerpo, las emociones y los días de la semana, y tiempos verbales mayoritariamente en presente simple, hojas de papel, celo y algunos bolígrafos/ lapiceros.

Figura 22

Texto del Dictado de Carreras

ANDY

Andy is a young boy. He is ten years old and loves drawing Pokemons. From he was just a baby, he likes watching this cartoons on TV. At the school he is considered as different. He is slim and dark hair, in fact, really slim. He has got long legs like his father. That is why his classmates pick on him. 'Noodle, you are all the time drawing Pokemons. How old are you? Five years old?', tell him their peers. Andy hates going to school due to the harassment he suffers. Each morning, he feels sad and nervous. From Monday to Friday. Weekends are the only days he feels more relaxed. Is it unfair for any child. Everybody should go to school with a smile on his face. We are all different and we should accept each other. We need to respect to be respected.

Nota. Elaboración propia.

- Sesión 3 (Lectura carta Diego y reflexión): canción *Bella's Lullaby*¹³² (Burwell, 2008), diccionarios de inglés-español y la carta que Diego González, un menor que sufría *bullying*, dejó en 2014 a modo de despedida antes de quitarse la vida (figura 23).

Figura 23

Carta de Diego

Papá, mamá, estos 11 años que llevo con vosotros han sido muy buenos y nunca los olvidaré como nunca os olvidaré a vosotros.
Papá, tú me has enseñado a ser buena persona y a cumplir las promesas, además, has jugado muchísimo conmigo.
Mamá, tú me has cuidado muchísimo y me has llevado a muchos sitios.
Los dos solos sois increíbles pero juntos sois los mejores padres del mundo.
Tata, tú has aguantado muchas cosas por mí y por papá, te estoy muy agradecido y te quiero mucho.
Abuelo, tú siempre has sido muy generoso conmigo y te has preocupado por mí. Te quiero mucho.
Lolo, tú me has ayudado mucho con mis deberes y me has tratado bien. Te deseo suerte para que puedas ver a Eli.

Os digo esto porque yo no aguanto ir al colegio y no hay otra manera para no ir. Por favor espero que algún día podáis echarme un poquito menos.

Os pido que no os separéis papá y mamá, solo viéndos juntos y felices yo seré feliz.

Os besaré de menos y espero que un día podamos volver a vernos en el cielo. Bueno me despido para siempre firmado Diego, en una casa espero que encuentre trabajo muy pronto tati.

Diego González

Nota. Diego González, 2014.

¹³² https://www.youtube.com/watch?v=Z7-3_h0vxXA

- Sesión 4 (texto de identidad): se necesitaron bolígrafos, colores, tijeras, siluetas humanas hechas de papel por el alumnado y diccionarios de inglés-español.
- Sesión 5 (*International Children's Day*): Vídeo: *What Are Children's Rights?*¹³³
- Folios para las siluetas de las manos del alumnado, tijeras, colores, chinchetas y diccionarios de inglés-español.
- Sesión 6 (*Hearts on the back*): se emplearon corazones de papel elaborados por el alumnado, tijeras, bolígrafos, colores y diccionarios de inglés-español.

7.2.4. Estrategias para la recogida datos y su evaluación

En esta sección de la metodología se expone cómo fueron recogidos y evaluados los datos necesarios para llevar a cabo la presente labor investigativa, los cuales se mostrarán y discutirán en el apartado de resultados y discusión, incidiendo en los factores y variables que se han considerado más relevantes. De este modo, se detallarán y justificarán todas las estrategias utilizadas en la recogida de dichos datos, con el fin de valorar el nivel de cumplimiento de los objetivos y efectividad/satisfacción de la propuesta de esta tesis doctoral. Cabe destacar que para esta tesis doctoral la evaluación del progreso de la intervención es igual de importante que la evaluación de los resultados de la misma, por ello, se utilizaron las siguientes herramientas y estrategias.

7.2.4.1. Evaluación informal por observación directa

Con el fin de recoger la información y los datos de los objetos de estudio de la forma

¹³³ <https://www.youtube.com/watch?v=HHNfaPuoZHM>

más detallada e inmediata posible, se utilizó un cuaderno de bitácora (véase anexo 4). Se trata de una herramienta que sirve para registrar/ tomar nota de ideas y cualquier información útil para el/la docente. El término ‘bitácora’ proviene de los cuadernos de viaje empleados en los barcos para relatar el desarrollo del viaje y, que iban situados en la bitácora. A día de hoy, es una estrategia didáctica que hace posible el incremento de las competencias de los/as estudiantes del siglo XXI (Vera, 2015). En el caso de la presente tesis doctoral, dicho instrumento de evaluación permitió registrar *in situ* las actitudes del alumnado, es decir, cómo se comportaba y cómo interactuaba. Se trataba de un cuaderno donde se anotaban algunas observaciones sobre la clase, el profesorado, el alumnado, su comportamiento, el entorno, el uso de la lengua inglesa, etc.; cualquier aspecto que pudiera resultar relevante para cumplir con los objetivos de esta tesis doctoral (concerniente al *bullying* y al ILE).

Se empleaba tanto cuando se estaba realizando una actividad, como en el día a día en el espacio escolar, en el momento en el que se observaba algún aspecto importante para el proceso investigativo. Resultó ser una herramienta de gran utilidad para contrastar los resultados obtenidos en el pre y post test (descritos a continuación), y en las diversas actividades que se fueron planteando. Es muy sencilla de utilizar, puesto que la docente tan solo necesitaría una libreta y un bolígrafo para tomar nota de aquello que va captando y observando, teniendo en cuenta la fecha en la que sucede para poder ir midiendo el progreso. Además, posibilita recoger información del alumnado sin que se entere de que está siendo evaluado, por tanto, comportándose con naturalidad y espontaneidad, y sin estar sometido a ningún tipo de presión.

7.2.4.2. Evaluación diagnóstica por medio de Cuestionarios

Otra de las herramientas empleadas para evaluar al alumnado y los niveles de *bullying* en el aula han sido los pre y post test de elaboración propia, inspirados en los ya validados

por KiVa (Yang y Salmivalli, 2015) y adaptados al alumnado y a la propuesta de la presente tesis doctoral. Ambos son idénticos en cuanto a estructura y contenido, y se le han pasado al alumnado al principio y al final de la implementación. El pre-test ha sido útil para evaluar el punto de partida de la investigación de la presente tesis doctoral, pues permitió conocer el grado de *bullying* existente inicialmente entre ese grupo control y sus niveles relacionales. Mientras que, gracias al post test, se comprobó el grado de efectividad de la implementación y se pudieron observar los cambios en la actitud y mentalidad del alumnado. Ambos fueron realizados de manera anónima para que el alumnado contestase con total sinceridad y sin ninguna presión. A continuación, puede verse en las siguientes páginas la plantilla de los cuestionarios (figuras 24 y 25):

Figura 24

Plantilla del pre y post test (anverso)

1. Is this communication?

- a) Yes, it is
- b) No, it isn't



2. How do you act if you hear people say nasty things about someone?

- a) I notify a teacher of what is happening
- b) I join in and I also criticize
- c) I couldn't care less and I say nothing about it

3. What are your ways to defend yourself if you have been involved in a conflict?

- a) Insult and/ or hit someone
- b) Threaten or teasing in order to find peer support
- c) Dialoguing
- d) Calling the teacher

4. How often do you feel bullied?

- a) Once a week
- b) Everyday
- c) Never
- d) Another one: _____

Frequency:



*Note: scale from less to more.

Nota. Elaboración propia.

Figura 25

Plantilla del pre y post test (reverso)

5. Is this bullying or not?

- a) Yes, it is
- b) No, it isn't



6. Is it worthwhile to report bullying to adults?

- a) Yes, in order that they help us
- b) No, because If I do it, I will be a snitch

7. Is she a bullying victim?

- a) Yes, she is
- b) No, she isn't



8. Victims of bullying are always weird people.

- a) True
- b) False

9. In a case of bullying (as bystander) I feel ...

- a) Afraid
- b) Entertained
- c) Brave and willing to help

10. If I suffered bullying, I would like to feel the support of....

- a) Peers (class group)
- b) Teacher
- c) Psychologist

Nota. Elaboración propia.

Cabe destacar que para la puesta en práctica de los cuestionarios se explicó pregunta a pregunta, y se fue haciendo, aunque individualmente, en conjunto para seguir el mismo ritmo en la realización y explicar las posibles dudas que la lengua inglesa pudiera ocasionar en las diversas cuestiones. Como se puede observar en la anterior figura, con respecto al tipo de factores y variables que esta tesis doctoral tuvo en cuenta para la creación del cuestionario, se centró en cuestiones sugeridas por el modelo de test original de KiVa anteriormente mencionado, que:

- Miden si el alumnado puede reconocer una situación de *bullying* y un comportamiento agresivo que obstaculiza el ambiente pacífico del aula / centro (preguntas 1, 5 y 7).
- Muestran cómo actuaría y se sentiría el alumnado frente a un caso de *bullying* (preguntas 2, 3 y 9).
- Indican los niveles de *bullying* en el entorno escolar (pregunta 4).
- Presentan los prejuicios que el alumnado manifiesta respecto a dicha problemática (preguntas 6 y 8).
- Revelan la preferencia del alumnado a la hora de recibir ayuda en caso de sufrir *bullying* (pregunta 10).

Además, los datos de estas pruebas fueron evaluados cuantitativamente, es decir, midiendo la cantidad de alumnado que sufrió *bullying* en el pre test y estableciendo una comparación con respecto a la cantidad de alumnado que fue víctima de *bullying* en el post-test llevado a cabo tras de la implementación de la propuesta. Asimismo, con el fin de que dicha propuesta fuese una herramienta de acción-prevención efectiva, los datos también se evaluaron cualitativamente analizando las interpretaciones, juicios, motivaciones, intereses y necesidades del alumnado para comprender lo que necesitaba y resolver situaciones a través

de la acción y la reflexión.

Finalmente, también es relevante destacar la utilización del CESC (Cuestionario sobre Conductas y Experiencias Sociales en Clase), concretamente el documento elaborado para los ciclos medio y superior de Primaria (Collell y Escudé, 2006)¹³⁴. Tras la realización del pre-test, el alumnado cumplimentó este cuestionario diseñado especialmente para estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria. Su objetivo principal era detectar al alumnado en situación de riesgo relacional, por tanto, recogía preguntas para identificar a las personas que se corresponden con los diversos perfiles de los/las participantes de casos de *bullying*. De esta manera, se comprobaron los niveles relacionales entre los/as compañeros/as de clase, y resultó más sencillo identificar al alumnado protagonista de situaciones de *bullying* para poder actuar con ellos/as directamente de forma más efectiva.

7.2.4.3. Evaluación de la implementación por medio de Rúbrica

Para evaluar el funcionamiento de la propuesta de esta tesis doctoral se creó una rúbrica de elaboración propia con diversos ítems correspondientes con los principales pilares de la presente tesis doctoral, cada uno de ellos catalogado en cuatro niveles de adquisición. Se empleó la misma que para evaluar el proyecto piloto (véase tabla 8 en páginas anteriores) debido a los beneficios que esta herramienta aporta a la hora de evaluar, pues “la rúbrica es un instrumento que ayuda a diagnosticar y a intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite evaluar competencias procedimentales y actitudinales” (García, Ortells, de la Calle, de la Sen Fernández, 2011, p.1). Las categorías pretendían medir principalmente: el cambio de actitud del alumnado frente al *bullying*; la vivencia de los valores a trabajar; la armonía en el grupo; el desarrollo de la autoestima; el reconocimiento de las cualidades de los/as

¹³⁴ <http://www.xtec.cat/~cescude/BZB%20CESC%203%20Questionari%20Primaria.pdf>

compañeros/as de clase; y la adquisición y mejora de competencias en el ILE. Este instrumento de evaluación ha servido de guía durante toda la implementación. Se ha utilizado y cumplimentado al finalizar cada sesión con el fin de analizar la efectividad de la misma y los resultados obtenidos. Además, se compartió a final de curso con el alumnado para que conociera sus progresos y desarrollara la reflexión crítica con los resultados. A continuación, puede observarse la rúbrica utilizada para evaluar la implementación de la propuesta de la presente tesis doctoral (ver tabla 10):

Tabla 10

Rúbrica para evaluar la implementación de la propuesta de la presente tesis doctoral

CATEGORÍA	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
Cambio de actitud frente al <i>bullying</i>	Reconoce y denuncia los casos de <i>bullying</i> , ofreciendo apoyo a las víctimas	Reconoce y denuncia con frecuencia los casos de <i>bullying</i> , ofreciendo apoyo a los/as víctimas	Reconoce los casos de <i>bullying</i> y apoya a las víctimas, pero no los denuncia	Reconoce los casos de <i>bullying</i> , pero no los denuncia ni ofrece apoyo a las víctimas.
Vivencia de los valores	Analiza y practica la importancia de los valores trabajados dentro y fuera del aula	Analiza y practica frecuentemente la importancia de los valores trabajados dentro y fuera del aula	Analiza, pero no pone en práctica la importancia de los valores trabajados dentro y fuera del aula	No analiza ni pone en práctica la importancia de los valores trabajados dentro ni fuera del aula
Armonía en el grupo	El grupo funciona con total armonía	El grupo funciona con total armonía frecuentemente	Hay discordancias frecuentes en el grupo, pero se pone de acuerdo	No hay respeto ni consenso a la hora de trabajar de forma grupal
Desarrollo de la autoestima	Reconoce, valora y comparte las cualidades propias	Reconoce y valora las cualidades propias, pero no las comparte	Reconoce, pero no valora ni comparte las cualidades propias	No reconoce, valora ni comparte las cualidades propias

Reconocimiento de las cualidades del prójimo	Identifica, valora y gratifica las cualidades del prójimo	Identifica y valora las cualidades del prójimo, pero no las gratifica	Identifica, pero no valora ni gratifica las cualidades del prójimo	No identifica, valora ni gratifica las cualidades del prójimo
Adquisición/ Mejora de competencias en la lengua inglesa	Muestra mejoras en las competencias en la lengua inglesa y presenta nuevas adquisiciones	Muestra ciertas mejoras en las competencias en la lengua inglesa y presenta algunas adquisiciones	Muestra ciertas mejoras en las competencias en la lengua inglesa, pero no presenta nuevas adquisiciones	No muestra mejoras en las competencias en la lengua inglesa ni presenta nuevas adquisiciones

Nota: elaboración propia.

7.2.4.4. Autoevaluación de la docente

Este instrumento de evaluación supone un elemento esencial para la consecución de los logros de la presente tesis doctoral. Es decir, permite analizar la actuación del profesorado en las responsabilidades docentes que le competen respecto a la consecución de los objetivos de esta tesis doctoral e implementación de la misma. Dicha evaluación, como se ha mencionado anteriormente, está orientada al reconocimiento de la importancia de la actividad docente del profesorado en la lucha contra el *bullying*, así como a la posible mejora de esta actividad docente, es decir, la implicación del profesorado en la calidad de las actividades y su puesta en práctica.

Para ello, se han evaluado cuatro dimensiones consideradas fundamentales para el análisis y valoración de la actuación del profesorado, así bien, los ítems correspondientes son:

1. Planificación y organización.
2. Desarrollo e implementación de la propuesta.
3. Resultados (en lo que respecta a la contribución del docente al aprendizaje y

motivación del alumnado).

4. Procesos de reflexión, mejora y actualización de la actividad docente.

En concordancia con dichas dimensiones, se seleccionaron cuatro criterios de evaluación:

1. Adecuación: si existe una buena organización, planificación, desarrollo de la propuesta y evaluación de la efectividad entre el alumnado.
2. Agrado: si el profesorado se siente satisfecho consigo mismo/a. (cómo ha actuado, etc.).
3. Efectividad: si se ha contribuido al cambio de mentalidad y a la motivación entre el alumnado.
4. Orientación a la innovación docente: reflexionar para mejorar (fortalezas y debilidades).

Todo ello, fue recogido en una autoevaluación del profesorado que se realizó a final del curso académico, por tanto, la autora de la presente tesis doctoral realizó dos autoevaluaciones, una al finalizar el curso escolar en tercero y otra al finalizarlo en cuarto. Para ello, se siguió la siguiente rúbrica de evaluación (véase tabla 11) -la misma que se empleó en el proyecto piloto- la cual se cumplimentó con valores como: *buena, regular, a mejorar*:

Tabla 11

Rúbrica para la autoevaluación de la docente

	Adecuación	Agrado	Efectividad	Orientación a la innovación
Planificación y organización				
Desarrollo e implementación				
Resultados				
Reflexión				

Nota: elaboración propia.

7.2.5. Cronograma

El cronograma expuesto a continuación recoge de manera organizada cada acción llevada a cabo en la implementación de la presente tesis doctoral (consúltase la tabla 12). Incluye información acerca de cuándo se realizaron, el número de sesiones que fueron necesarias y los meses en los cuales se desarrollaron las acciones. Resulta relevante destacar que se siguió la misma estructura del cronograma durante los dos años de la implementación.

Tabla 12

Cronograma de la implementación de la presente tesis doctoral

Acción	S E P T	O C T B	N O V I	D I C I	E N E R	F E B R	M A R Z	A B R I	M A Y
Pre- test y CESC									
Cuentacuentos y discusión grupal									
<i>Dictado de Carreras</i>									
Lectura carta Diego y reflexión									
Texto de identidad Silueta Humana									
Texto de identidad <i>Hearts on the back</i>									
<i>International Children's Day</i>									
Post-test									

Nota: elaboración propia.

Tras un arduo proceso de documentación, observación, y diseño de actividades y materiales personalizados según las necesidades del alumnado (grupo control), durante el mes de septiembre se procedió a pasar el pre- test a dicho alumnado. Debido a las exigencias de las programaciones docentes y al calendario escolar, se vio conveniente realizar, de septiembre a mayo, una sesión al mes de las diversas actividades propuestas en la presente tesis doctoral, con una duración de 45 minutos. Como puede observarse en el cronograma, durante el mes de diciembre no se implementó ninguna actividad. El motivo es puramente de escasez temporal, pues coincide con la entrega de notas del primer trimestre, una serie de actos festivos y el correspondiente período vacacional.

La implementación de las actividades se inició en octubre, comenzando por el cuentacuentos y la reflexión grupal. La narrativa es “la puerta de la cultura y una ventana psicológica a nuestro mundo interior” (Bruner, 2003, p.429). Así pues, se vio conveniente para introducir el tema del *bullying* y comenzar a despertar el pensamiento crítico del alumnado. Después, en noviembre, se realizó el Dictado de Carreras; y a la vuelta de Navidad, aprovechando que las emociones y la sensibilidad estaban a flor de piel en esa época del año, se procedió a la lectura de la carta de Diego con su correspondiente reflexión. En febrero y marzo, se trabajaron los textos de identidad; y en abril, se llevó a cabo la sesión del *International Children's Day*, haciendo coincidir dicha actividad con la celebración del Día del Niño. Finalmente, en mayo, se realizó el post- test (mismo formato y preguntas que el pre- test) y comenzaron las tareas interpretativas de los resultados obtenidos mediante los diversos instrumentos de evaluación.

7.2.6. Descripción de la intervención

En este apartado se describirán todas las acciones y actividades llevadas a cabo para

implementar la propuesta de la presente tesis doctoral. Todas ellas han sido diseñadas de acuerdo con los fundamentos del método KiVa y adaptadas a las necesidades del alumnado. Asimismo, se ha sido flexible con la implementación de las mismas, pues es ahí precisamente donde se encuentra la riqueza y se obtiene el máximo beneficio. Cuando se trabaja el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión del alumnado, es común que varios temas susciten el interés y la controversia de los sujetos. Por ello, partiendo de sus inquietudes se comienza el cambio personal y la construcción del “yo” más reflexivo. A continuación, se presentará cada actividad incidiendo en la duración de la misma, la estructura, la metodología empleada y los objetivos que pretende lograr. El diseño aquí descrito se asienta sobre los resultados de los proyectos pilotos.

Sesión 1 (Cuentacuentos y discusión grupal)

Duración: 45’

Descripción: La dinámica de la sesión fue la misma para tercer y cuarto curso, lo único que varió, tal y como se ha especificado anteriormente, fue el libro trabajado. Se trataba de hacer la lectura de los libros: "Stop Picking on Me" (Thomas, 2000) y "Baseball Saved Us" (Mochizuki, 1993), parando, analizando y cuestionando los aspectos más relevantes de los mismos. Es recomendable utilizar técnicas de cuentacuentos atractivas para el alumnado. En este caso, se utilizó la dramatización (representación teatral), debido a sus beneficios para el desarrollo de la autoestima (Vásquez, Chavez y Orozco, 2019), en tercero de Primaria. Y se crearon cartulinas explicativas con ilustraciones y las frases más significativas que resumían mejor la historia (véase en la siguiente página figura 26), en cuarto de Primaria. A continuación, el alumnado se fue sentando en círculo y reflexionó sobre lo que había leído, estableciendo relaciones con su realidad más cercana y buscando posibles soluciones para poner en práctica.

Figura 26

Adaptaciones realizadas del libro 'Baseball Saved Us'

The figure consists of four hand-drawn cards arranged in a 2x2 grid, detailing the story of 'Baseball Saved Us'.

- Top Left Card (Blue background):**
 - The kid thinks about saying that he is sick = EXCUSE for avoiding the match
 - But he knows that that's not the solution >> People would call him CHICKEN
 - He is valiant & success → ignores the audience boo → focuses on the encouragement from his team
- Top Right Card (Light Blue background):**
 - The kid feels integrated into the team → 😊
 - Important match → the kid feels nervous
 - Insults from the stands for being Japanese >> Bad memories of the past.
- Bottom Left Card (Red background):**
 - The Japanese kid success playing baseball at the refugee camp. ✓
 - War finishes >> Back home
 - Social exclusion for Japanese
 - The kid plays in the school baseball team → success
 - their peers call him "Shorty" AFFECTIONATELY
- Bottom Right Card (Yellow background):**
 - Japan & EEUU → war >> Japanese living in America go to refugee camps (BAD CONDITIONS)
 - The father builds a baseball field → ♥ refugees entertainment
 - Children pick on the Japanese kid because he is short.
 - insults
 - nicknames
 - exclusion when forming team
 - don't speak with him
 - Before to go to the refugee camp

Nota. Elaboración propia.

Metodología/s: activa (el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje); crítica (basada en el pensamiento crítico y en la capacidad de reflexión del alumnado); ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) (se analizan y se buscan soluciones ante problemas de la vida cotidiana); cooperativa (trabajo en equipo); y Kolb's *Learning Cycle* (véase explicación en la figura 27 presentada en la página siguiente).

Figura 27

Metodología Kolb's Learning Cycle aplicada a la propuesta de la presente tesis doctoral



Nota. Kolb, 1998.

Objetivos:

- Reflexionar sobre el *bullying* e identificarlo en la realidad más próxima.
- Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión del alumnado.
- Trabajar cooperativamente para encontrar soluciones *anti-bullying* eficaces, fomentando la empatía.
- Desarrollar las destrezas (hablar, escuchar, leer) del ILE y ampliar vocabulario sobre el *bullying* y los sentimientos.

Sesión 2 (*Dictado de Carreras*)

Duración: 45'

Descripción: Para esta sesión se imprimieron cuatro hojas con el texto a trabajar (véase figura 18 en páginas anteriores). El tema de este estaba relacionado con el *bullying* e incluía el vocabulario sobre emociones y sentimientos sobre el cual se pretendía incidir (*happy, sad, angry, frightened, surprised, tired, nervous, relaxed, etc*). Los textos se colgaron por las paredes de la clase y se le explicó al alumnado la dinámica de la actividad. Por equipos, debían asignarse roles (que podían ir cambiando a lo largo de la misma) para intentar ser los/as primeros/as en copiar el texto. Por ejemplo, un estudiante escribía; otro/a se levantaba a leer; otro/a llevaba el mensaje al grupo; etc. Podían levantarse e ir corriendo hacia el texto que mejor les conviniese mirar por proximidad, pero no podían despegarlo de la pared y llevárselo a su equipo para copiar. Cuando el primer equipo terminó, se acabó la actividad y se procedió a la corrección de la misma. El ganador fue el equipo que menos faltas de ortografía cometió y, en caso de empate, hubiese sido el que más texto tuviera copiado. El premio era bonificar en la tabla de puntos de cooperativo que tenían en el aula (la cual les beneficiaba en la nota final) y una pegatina. Una vez terminada la actividad, se realizó una reflexión final sobre el texto empleado (véase figura 18 en páginas anteriores).

Metodología/s: RFT (*Respuesta Física Total*) (implica el movimiento para reaccionar ante el input verbal); activa (el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje); crítica (basada en el pensamiento crítico y en la capacidad de reflexión del alumnado); y cooperativa (trabajo en equipo) (Castillo y de los Ángeles, 2019).

Objetivo/s:

- Reflexionar sobre el *bullying*.
- Mejorar la producción escrita en inglés.

- Trabajar de forma cooperativa.
- Ampliar el vocabulario sobre emociones y sentimientos en inglés.

Sesión 3 (Lectura carta Diego y reflexión)

Duración: 45'

Descripción: Esta sesión comenzaba preparando una atmósfera tranquila y agradable, donde los sentimientos y la empatía fluyeran. Para ello, se reprodujo de fondo desde *Youtube*, con un volumen adecuado, la canción a piano de *Bella's Lullaby*¹³⁵ (Burwell, 2008). Mientras, se leyó la carta que el joven Diego González dejó escrita antes de quitarse la vida en 2014 por sufrir *bullying*. Se había de respetar la entonación, llevar un ritmo pausado y cuidar el tono de voz para profundizar en la lectura. Esta actividad fue un poco complicada para el alumnado ya que es muy conmovedora y el protagonista tenía una edad similar, pero a su vez, muy gratificante. Tras la lectura, se procedió a una reflexión de la misma donde se empatizaba con la víctima y se proponían soluciones para no llegar a estos casos extremos.

Metodología/s: crítica (basada en el pensamiento crítico y en la capacidad de reflexión del alumnado); significativa (relacionada con su realidad más próxima); Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (se analizan y se buscan soluciones ante problemas de la vida cotidiana); *aesthetic reading*¹³⁶; y educación emocional (basada en el conocimiento y gestión de las emociones y sentimientos).

¹³⁵ https://www.youtube.com/watch?v=Z7-3_h0vxXA

¹³⁶ Tipo de lectura que se centra en aquello que el alumnado siente/experimenta con el texto que lee, valorando sus sentimientos y emociones de una forma muy personal, y tratando de compartirlos con el resto de la audiencia.

Objetivo/s:

- Empatizar con las víctimas de *bullying*, comprendiendo cómo se sienten.
- Buscar soluciones *anti-bullying* aplicables a la problemática en particular del grupo/clase.
- Desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión.
- Ampliar el vocabulario sobre emociones y sentimientos en inglés.
- Crear una atmósfera cálida en el aula.

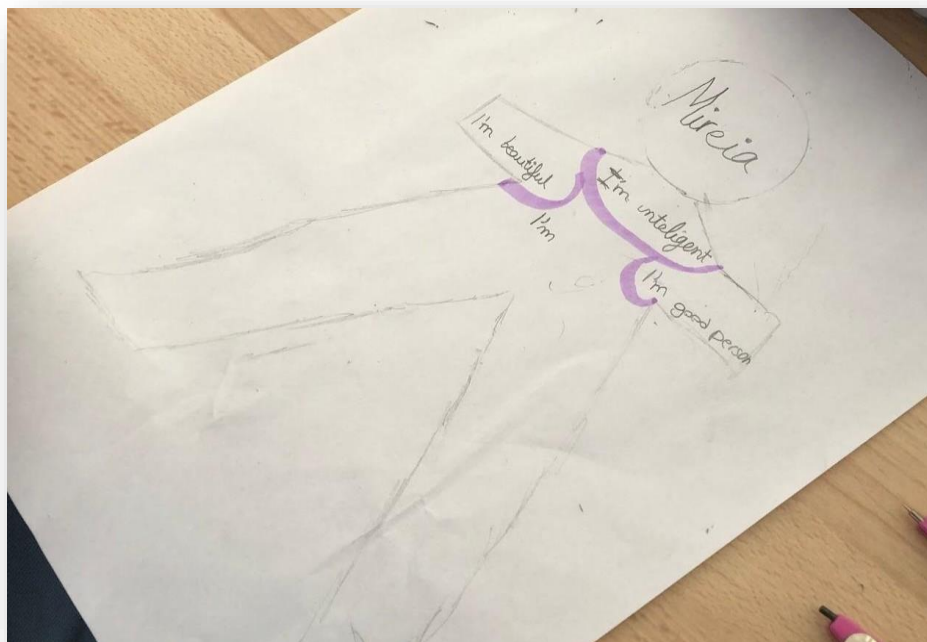
Sesión 4 (texto de identidad)

Duración: 45'

Descripción: El alumnado debía dibujar una silueta humana con folios y tijeras, que podía ser decorada a su gusto. Tras recortarla, escribieron en ella aspectos positivos que cada uno/a pensaba que tenía (véase figura 28 en la página siguiente). Se permitió la utilización del diccionario de inglés con el fin de buscar adjetivos en dicha lengua. El alumnado mostró dificultad a la hora de ponerse a escribir sus propias cualidades, pero es ahí donde se encontró la riqueza de la actividad. Conviene hacer una pequeña reflexión sobre lo difícil que es pensar en todas las cosas buenas que uno/a es, pero todos/as las tenemos. Y así lo hicieron. Por ello, es conveniente dedicar unos minutos del día a reflexionar sobre estos aspectos, ya que normalmente no suele hacerse. Finalmente, se dejó un tiempo para que la persona que deseara compartir su creación pudiera hacerlo libremente.

Figura 28

Detalles de la silueta elaborada por el alumnado



Nota. Elaboración propia.

Metodología/s: activa (el alumnado construye su propio proceso de aprendizaje, siendo el protagonista); reflexiva (basada en el pensamiento crítico y en la capacidad de reflexión del alumnado); significativa (aprendizaje vinculado con la realidad más próxima del alumnado); y emancipadora (aprendizaje duradero, para toda la vida) (Castillo y de los Ángeles, 2019).

Objetivo/s:

- Trabajar el vocabulario de los adjetivos calificativos en inglés.
- Fomentar la autorreflexión.
- Incrementar la seguridad en uno/a mismo/a.

Sesión 5 (*International Children's Day*)

Duración: 45'

Descripción: Con motivo del Día Internacional del Niño¹³⁷ (20 de noviembre), en el que se conmemora la fecha en la que los líderes políticos mundiales hicieron un compromiso histórico con los niños/as del mundo al adoptar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), es decir, al elaborar un acuerdo internacional sobre la infancia, se trabajaron sus derechos fundamentales¹³⁸, incidiendo especialmente en la igualdad. Tras el visionado del corto *What are Children's Rights?*¹³⁹ en Youtube y su correspondiente explicación, el alumnado elaboró un mural como el que puede observarse en la imagen posterior. Consistía en calcar una mano en un folio y añadirle en cada dedo un derecho fundamental de los que se habían visto en el vídeo. Finalmente, se decoró libremente y se pegaron todas las manos de la clase en el mural (véanse figuras 29 y 30 a continuación).

Figura 29

Mural de los Derechos de los/as Niños/as



Nota. Elaboración propia.

¹³⁷ <https://www.un.org/es/observances/world-childrens-day>

¹³⁸ <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>

¹³⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=HHNfaPuoZHM>

Metodología/s: activa (el alumnado construye su propio proceso de aprendizaje, siendo el protagonista); significativa (aprendizaje enriquecedor para la persona, de por vida); crítica (basada en el pensamiento crítico y en la capacidad de reflexión); y cooperativa (trabajo en equipo).

Objetivo/s:

- Trabajar los Derechos Fundamentales de los/las Niños/as, incidiendo en la igualdad.
- Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión.
- Incrementar la creatividad.
- Trabajar vocabulario concerniente a verbos y sustantivos en inglés.

Figura 30

Detalles del mural de los Derechos de los/as Niños/as



Nota. Elaboración propia.

Sesión 6 (*Hearts on the back*)

Duración: 45'

Descripción: El alumnado elaboró un corazón grande con un folio y tijeras, que luego podía decorar libremente. Se explicó que, tras pegarlo con celo en la espalda, debían de escribir y dejarse escribir por todos/as los/as compañeros/as cosas positivas sobre la persona a la cual se le estaba escribiendo (véase figura 31 en la página siguiente). Para ello, se podía utilizar el diccionario de inglés con el fin de buscar adjetivos en dicha lengua. Esta actividad permitía que el alumnado se levantara y se moviera por toda la clase con total libertad. Al finalizar, se dejaron unos minutos para que aquellos/as que quisieran compartir lo que les habían escrito lo hicieran. En ocasiones se tuvo que alentar al alumnado a que escribiera a todos/as y cada uno/a de sus compañeros/as, para evitar que aquellas personas con menor apoyo social se quedaran sin nada escrito.

Metodología/s: activa (el alumnado construye su propio proceso de aprendizaje, siendo el protagonista); y cooperativa (trabajo en equipo).

Objetivo/s:

- Trabajar el vocabulario de los adjetivos calificativos en inglés.
- Fomentar la cohesión grupal del alumnado.
- Incrementar la autoestima.

Figura 31

Detalles de la implementación de la actividad Hearts on the back



Nota. Elaboración propia.

Como se ha podido observar, mediante la implementación de todas las actividades se pretendía favorecer un aprendizaje integral que incidiera en todas las vertientes del alumnado, es decir a nivel académico y personal. En el siguiente apartado se presentarán y discutirán los resultados derivados (y recogidos a través de diferentes herramientas de evaluación) de dicha implementación con el fin de comprobar la efectividad de la propuesta.

Capítulo 8:

Resultados y discusión proyecto KiVa

Primaria

Capítulo 8: Resultados y discusión proyecto KiVa Primaria

Todo proceso evaluativo no es un camino recto hasta la meta marcada, sino una búsqueda de cómo llegar a esta de la mejor forma posible, cometiendo errores y aprendiendo de ello, y definiendo nuevamente las estrategias utilizadas conforme se va avanzando. En este capítulo, se presentarán los resultados obtenidos mediante los tres instrumentos de evaluación utilizados durante los dos años de implementación: observación directa, cuestionarios y rúbrica. Es decir, se expondrán los resultados derivados de los datos obtenidos a través de las estrategias descritas en la metodología y la realización de las actividades propuestas en tal sección. Además, todos los datos recopilados han sido evaluados desde un punto de vista crítico y reflexivo, antes y después de la implementación de la propuesta de la presente tesis doctoral. Antes, para determinar desde qué situación se partía y satisfacer las necesidades del alumnado; y después, para valorar la efectividad de dicha propuesta y, por tanto, la consecución de sus objetivos. Asimismo, se mencionará brevemente un proyecto que se llevó a cabo en Secundaria con el fin de probar la eficacia de la propuesta en una etapa educativa diferente.

8.1. Productos de la evaluación informal por observación directa

Con respecto a la evaluación informal por observación directa, el cuaderno de bitácora de la docente ha sido muy útil para comparar, contrastar y comprender mejor los resultados del pre-test como, por ejemplo, constatar que en el aula tres estudiantes sentían que estaban sufriendo una fuerte intimidación. Además, se observó que la mayoría del alumnado acosador tendía a ser agresivo; y las víctimas y espectadores/as pasivos/as. Por ello, se pretendía cambiar esa pasividad de los testigos y conseguir que el miedo no les

impidiera actuar ante situaciones de *bullying*. Esta voluntad de cambio concuerda con Vera (2015) y su teoría del incremento de las competencias de los/as estudiantes gracias a la utilización de dicha herramienta de evaluación, como se ha mencionado en apartados anteriores. Por ello, la presente tesis doctoral se servirá de dicha repercusión positiva (en este caso del incremento en la competencia de ayuda al prójimo y valentía) y utilizará esta herramienta de evaluación con fines análogos.

Primeramente, se realizó la actividad de la lectura y reflexión de los libros "Stop Picking on Me" (Thomas, 2000) y "Baseball Saved Us" (Mochizuki, 1993), siguiendo los consejos de Leganés (2013) mencionados en apartados anteriores de la presente tesis doctoral, que subrayan la importancia de llevar a cabo intervenciones orientadas a la prevención para erradicar los comportamientos abusivos antes de que aparezcan. Gracias a dichos libros, se pudo sensibilizar al alumnado contra el *bullying* y se trabajó la superación del miedo a dicha problemática y los estereotipos/etiquetas. El alumnado se involucró favorablemente en la reflexión y sorprendió con comentarios como: "somos más fuertes que el *bullying*", "yo le hubiera dejado jugar, aunque fuera bajito" (refiriéndose al protagonista del libro de Mochizuki), o "hay que ayudar a los compañeros/as con los que se meten" -véase anexo 5-. Por tanto, los objetivos se alcanzaron satisfactoriamente, al mismo tiempo que se reforzaba la lectura (recepción escrita), la conversación (producción oral), la gramática, el vocabulario y la producción oral de la lengua inglesa. Llamó la atención que aquel alumnado con perfil de víctima y de agresor participaba menos y prefería mantenerse al margen del debate, así como que uno/a de los/as agresores/as se burló del protagonista del libro de Mochizuki por su altura. Ante ello, el grupo clase se le echó encima incidiendo sobre la irrelevancia del aspecto físico de una persona a la hora de ser bueno en algo. El/la docente ha de estar preparado/a para escuchar comentarios de todo tipo, y ha de saber gestionar el debate y aprovechar dichos comentarios irónicos o malintencionados para reflexionar a partir de ellos. En este caso, se

trabajaron las siguientes preguntas reflexivas:

- ¿Le habierais dejado jugar?
- ¿Es importante el físico para demostrar lo que uno/a vale, si es bueno/a en algo?
- ¿Cómo os habierais sentido si os hubieran rechazado por algo de vuestro físico o de vuestra personalidad sin dejaros demostrar lo que valéis?
- ¿Lo hemos hecho alguna vez?
- ¿Nos lo han hecho alguna vez?
- ¿Qué haría si viera que se lo están haciendo a alguien?
- ¿Lo he presenciado alguna vez?
- ¿Cómo he actuado?

Además, esta actividad supuso un poco más de preparación por parte del docente que las demás, ya que en este caso se adaptó el nivel del libro de lectura de Mochizuki (pues era muy complejo para el alumnado de esta etapa educativa) y se elaboraron cartulinas con imágenes explicativas y un lenguaje más sencillo (véase figura 22 en páginas anteriores).

En lo referente a la actividad del Dictado de Carreras, el alumnado se divirtió mucho ya que era una actividad novedosa y diferente a las que estaba acostumbrado a realizar. Se trabajó con el método RFT (*Respuesta Física Total*), el cual resulta muy beneficioso en el aprendizaje de idiomas pues favorece la relajación del alumnado y posibilita una discusión y reflexión más calmada, a la par que un aprendizaje inconsciente del inglés en este caso, como se ha indicado previamente en apartados anteriores (Rahmadani, 2019). Además, la disminución del nivel de estrés permitió al alumnado centrarse mejor en las estructuras

gramaticales y léxicas de esta actividad. Para finalizar la sesión, se reflexionó sobre la idea de que todos/as somos necesarios/as en un grupo y se habló acerca de la importancia de valores como la igualdad, el respeto y la empatía.

El alumnado se mostró abierto y comprensivo en todo momento y participó de manera activa en la discusión aportando ideas como: "Sin la ayuda de todos los miembros del grupo, no hubiéramos completado el dictado"; "No fui la persona que escribió, pero pensamos que se sentiría demasiado agobiada por hacerlo lo más rápido posible, así que tratamos de animarle"; "A veces nos ponemos nerviosos/as por terminar demasiado pronto, pero no debemos gritar porque es peor. Debemos ser pacientes, pero es que ¡es una competición!"; "Sin los 24 niños/as que somos esta clase no existiría, así que sí: somos todos/as necesarios/as" -véase anexo 6-. Como puede observarse, mientras se llevó a cabo la actividad, florecieron valores como: la importancia de todo el mundo, el trabajo en equipo, la empatía, la paciencia y el respeto. Por lo tanto, se puede afirmar que se lograron los objetivos propuestos, pues también se trabajó con éxito la gramática, el vocabulario, la escritura y las habilidades comunicativas pertinentes de la lengua inglesa.

Por otro lado, respecto a la actividad *Hearts on the back*, resultó muy exitosa entre el alumnado ya que disfrutó mucho haciéndola y colgó sus corazones por la clase tras la realización de la misma, por voluntad propia. En esta actividad, el alumnado escribió libremente cosas positivas sobre sus compañeros/as utilizando la lengua inglesa como elemento generador de igualdad (Martínez, 2016) (Martínez, 2017). Todo el grupo clase repletó su corazón de cosas positivas, aunque a veces se incluyeron aspectos jocosos. Además, la docente tuvo que estar pendiente durante la realización de que todos/as escribieran a todos/as y se dejaran hacerlo al mismo tiempo, para evitar que a nadie le faltasen comentarios y la actividad careciera de sentido. Gracias a ella, se observaron mejor los diversos roles y la popularidad del alumnado, al mismo tiempo que se trabajaron adjetivos en inglés y se

aprendieron nuevos, pues se buscaban en el diccionario los que no se sabían -véase anexo 7-. Este tipo de dinámicas contribuyó a poner fin al aura de negatividad existente entre acosadores y víctimas. Es decir, estas últimas sintieron el apoyo de sus compañeros/as y los/as acosadores/as se dieron cuenta de las cosas positivas que también tenían, lo que les ayudó a quererse más a ellos/as mismos/as y disminuir su conducta agresiva con los/as demás por carencia de autoestima (entre otros factores que afectan a las relaciones sociales (Clark, Clemen y Bean, 2000), como se indica en apartados anteriores de la presente tesis doctoral).

Reflexión: Para una mayor efectividad, esta actividad no debería quedarse tan solo como algo temporal, sino que debería revisarse frecuentemente mediante tutorías individuales y grupales con el alumnado, pero debido al tiempo tan ajustado del que disponía la presente tesis doctoral no pudo realizarse de esta manera. Así bien, estas dinámicas podrían repetirse las veces que fuera necesario para recordar al alumnado que todo el mundo tiene cosas buenas y que no está solo. Además, se observaron adjetivos como “diferente”, por lo que se aprovechó para recordar que ser distinto a los/as demás no es algo malo, si no que los/as compañeros/as lo habían considerado como algo positivo. Así pues, los objetivos se cumplieron y el alumnado incrementó la autoestima al mismo tiempo que desarrolló sus habilidades comunicativas.

En cuanto al texto de identidad de la Silueta Humana, reveló aquello que no resultaba tan evidente del alumnado, por lo que se pudieron “curar” ciertas heridas generadas por el *bullying* en la memoria emocional de aquellos/as que lo vivencian (Rincón, 2011). Además, el alumnado disfrutó mucho con su puesta en práctica. Gracias a esta actividad pudieron conocerse mejor los/as unos/as a los/as otros/as y descubrir muchas cosas que desconocían de sus compañeros/as, lo cual les permitió eliminar ciertas etiquetas que se habían establecido previamente. Asimismo, el alumnado incrementó la autoconfianza ya que se dio cuenta de

que todos/as ellos/as tenían algo bueno, cumpliéndose los objetivos de la actividad a la vez que se utilizaba la lengua inglesa adecuadamente como herramienta comunicativa.

Reflexión: Cabe destacar que es conveniente realizar esta actividad en sesiones anteriores a la de *Hearts on the back* para que los resultados no se vean influenciados por esta última. Si el alumnado ya ha escuchado todo lo bueno que piensan sus compañeros/as que tiene, no reflexionará sobre sus propios aspectos positivos, sino que escribirá lo que han pensado los/as demás sobre él/ella. No obstante, esta dinámica resulta muy íntima y cercana para el alumnado, puesto que deja huella y contribuye a crear el ambiente de igualdad y respeto que se busca desde la presente tesis doctoral. Así pues, el alumnado tuvo la oportunidad de reflexionar acerca de quién era, cosa que no le fue fácil ya que no suele hacerse muy a menudo -véase anexo 8-. Además, la docente tuvo que animarles a que cada vez que estuvieran tristes, sacaran la silueta, la leyeran y recordaran todo lo bueno que tienen, puesto que es una actividad transcendental.

Otra de las actividades realizadas fue la lectura de la carta de Diego y su consecuente reflexión. Se creó un ambiente muy cálido (aspecto importante en la lucha contra el *bullying* (Arias, 2014), como se indica en apartados anteriores) y apropiado que evitaba distracciones y permitía centrarse en las palabras que el pequeño dejó escritas antes de quitarse la vida. A gran parte del alumnado se le caía las lágrimas, lo cual quiere decir que empatizó perfectamente con la víctima. También, el hecho de que Diego tuviera su edad, le permitió verse identificado en él más fácilmente. Constantemente se escuchaban comentarios como: “pobrecito” y “qué injusto, era solo un niño”. Tras la lectura, el grupo clase se quedó en silencio y la docente tuvo que iniciar la reflexión con una pregunta crítica: “¿cómo os habierais sentido si hubieseis sido Diego?, ¿qué habierais hecho?”, proseguida de: “¿qué proponéis para solucionar algo de este tipo?, ¿y en vuestra clase?” Resulta relevante destacar que tanto el

alumnado identificado como acosador, como las víctimas permanecieron significativamente poco participativos y parcos en palabras. Quizá esta dinámica les resultó trascendental y pudieron mirar más allá.

En líneas generales, el alumnado proporcionó respuestas basadas en el diálogo y el apoyo grupal como herramientas para resolver conflictos de esta índole, por tanto, los objetivos propuestos para esta actividad fueron alcanzados satisfactoriamente -véase anexo 9-. Además, se amplió el vocabulario sobre emociones y sentimientos en inglés, gracias a la ayuda del diccionario, mediante la contestación a la pregunta: “¿cómo os sentiríais si fueseis Diego?”.

Reflexión: Se precisa señalar que, si se observara que algún estudiante lo pasara especialmente mal con esta actividad, se le animaría a que saliera del aula a oxigenarse y tranquilizarse un poco y volviera cuando creyera conveniente; no se trata de obligar a nadie a escuchar cosas que quizá no esté preparado/a. Pues, como se ha comentado anteriormente, se trata de una actividad delicada pero muy gratificante, que contribuye al crecimiento y enriquecimiento personal del alumnado.

Finalmente, en la actividad *International Children's Day*, se observó que prestaban mucha atención al vídeo ya que hablaba sobre algo que les atañe directamente: sus derechos como niños/as. No hubo distinción en cuanto a la entrega y al trabajo que puso de su parte el alumnado en lo que se refiere a acosadores/as, víctimas y observadores/as. Todos/as se mostraron creativos/as y entregados/as en la realización de las manos para el mural, así como participativos/as en el momento de analizar cada derecho. Resultó significativo que el concepto de “igualdad” lo tenían bien profundizado, por lo que no fue como empezar desde cero en este aspecto, sino que se aprovecharon esos conocimientos previos para relacionar cada Derecho Fundamental de los Niños/as con las diferentes realidades del mundo e incidir

en lo afortunados/as que somos aquellos/as que vivimos en países más desarrollados -véase anexo 10-. También se hizo una lluvia de ideas sobre cómo se podrían cambiar las cosas para que aquellos/as niños/as que no gozan de sus derechos pudieran hacerlo. Por tanto, se cumplieron los objetivos propuestos para esta dinámica: se reflexionó críticamente, se desarrolló la creatividad y se trabajó vocabulario concerniente a verbos y sustantivos en inglés para redactar los derechos en las manos del mural.

Reflexión: Es importante hacer coincidir cronológicamente la puesta en práctica de esta actividad con el Día del Niño/a (15 abril) para que sea más significativa para el alumnado.

8.2. Evaluación diagnóstica mediante cuestionarios

La evaluación mediante cuestionarios ha permitido poner en práctica la propuesta de la presente tesis doctoral, y verificar que se ha adquirido la sensibilización con el *bullying* y el cambio de actitud entre el alumnado. De sus ventajas, cabe destacar que: ha podido realizarse con un cierto número de personas a la vez, ha permitido incluir preguntas variadas y concretas, ha otorgado más confianza a la hora de responder a los/as que lo realizan, y su comprensión ha resultado sencilla. Por tanto, el cuestionario ha constituido una herramienta ideal para evaluar la presente tesis doctoral, así como para observar por separado el aprendizaje adquirido. Existe una amplia variedad de cuestionarios, pero para esta tesis doctoral se ha visto conveniente utilizar los siguientes:

8.2.1. Cuestionario sobre la Conducta y Experiencias Sociales en Clase (CESC)

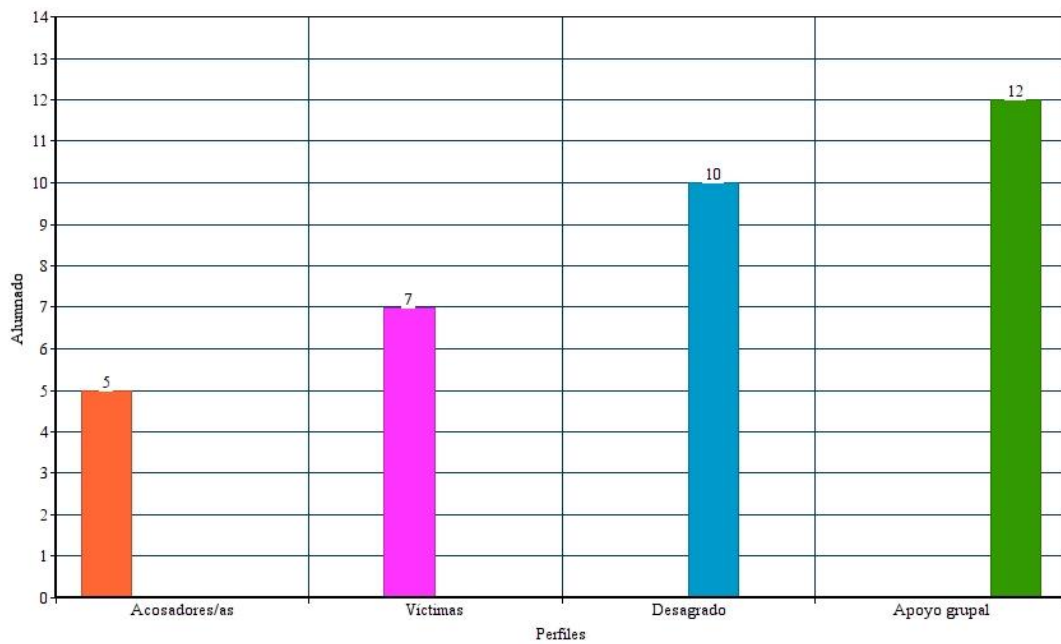
Este cuestionario fue realizado el primer año de implementación de la presente tesis doctoral antes de que comenzara la mima, es decir, durante el mes de septiembre, con una duración de una sesión. Permite conocer cómo tenía catalogado el alumnado a sus

compañeros/as en lo que a figuras del *bullying* se refiere. Por un lado, resultó significativo que los perfiles estaban muy bien definidos (véase figura 32 en la siguiente página) y siempre aparecían los mismos nombres en cada rol. Se trataba de un grupo clase con cinco personas identificadas como acosadores/as. De entre ellos/as, además, dos personas a su vez compartían el rol de víctimas.

En cuanto a estas últimas, destacaban siete alumnos/as que sufrían *bullying* habitualmente, siendo tres de ellos/as bastante mencionados. Además, tanto acosadores/as como acosados/as se perfilaron como alumnado poco agradado entre la clase, a excepción de dos víctimas. Aquí se podía ver que era un grupo afectado por dicha problemática social desde sus diferentes vertientes, y por ello, la propuesta de la presente tesis doctoral resultaba muy conveniente y necesaria para ellos/as. Asimismo, contaban con un aspecto muy positivo, pues la mitad del alumnado apoyaba a sus compañeros/as -según este cuestionario- y mostraba complicidad en la lucha contra el *bullying*. Finalmente, cabe destacar que uno/a de estos/as alumnos/as era a su vez víctima de *bullying*, pero demostraba su valentía ayudando a los/as demás y denunciando la situación ante el grupo (el cual le respaldaba incondicionalmente), y ello le permitía mantenerse fuerte.

Figura 32

Resultados del cuestionario sobre Conductas y Experiencias Sociales en Clase (CESC)



Nota. Elaboración propia, 2017.

8.2.2. Pre y post tests

Ambos cuestionarios tomados antes y después de la implementación proporcionaron resultados diferentes. A continuación, se presentarán dichos resultados por año/curso de implementación y finalmente se realizará un análisis de ambos años/cursos para determinar la efectividad de la propuesta y los posibles factores que le han podido afectar. Cabe destacar que en ambas implementaciones -tercero y cuarto de Primaria- se le explicó previamente al alumnado la diferencia entre conflicto puntual/enfado/disputa y *bullying*, con el fin de que no hubiese una confusión entre ambos términos que afectara a la puesta en práctica de la propuesta.

Pre test

A continuación, en las páginas sucesivas (véanse tablas 13 y 14) pueden observarse los resultados de ambos pre-tests agrupados en las siguientes tablas:

Tabla 13

Resultados obtenidos en el pre-test en tercero de Primaria

Pre-test Respuesta												
Pregunta	A			B			C			D		
1	3			21								
2	16			2			6					
3	4						6			14		
4	1			4			18			1		
Frecuencia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	18			1	1			4				
5	Yes			No								
	18			6								
6	21			3								
7	Yes			No								
	20			4								
8	14			10								

9	1	1	22	
10	20	2	2	

Nota: elaboración propia.

La mayor parte del alumnado sabía identificar que comunicarse adecuadamente no implica gritarse; y tomaría la determinación de avisar a el/la docente en caso de escuchar a alguien hablar mal sobre otra persona, aunque preocupaba que un cuarto de la clase se quedaría callado ante dicha situación. Más de la mitad prefería recurrir a la figura de el/la docente si se viera implicado/a en un caso de dicha índole, antes que utilizar el diálogo como mecanismo de defensa. En cuanto a haber sufrido *bullying*, un cuarto de la clase afirmó haberlo experimentado llegando a tener niveles preocupantes de frecuencia (7 puntos en una escala del 1-10). Resultó curioso que el mismo porcentaje de alumnado no sabía reconocer que la imagen que se le mostraba reflejaba una situación de *bullying*. Desafortunadamente, estaba presente la concepción de que la gente que sufría esta problemática eran personas extrañas, raras. Finalmente, cabe destacar la actitud proactiva a la hora de ayudar si se observara un caso de *bullying*, así como la importancia que se le otorgaba a sentir el apoyo de los/as compañeros/as de clase en caso de sufrirlo ellos/as mismos/as.

Tabla 14

Resultados obtenidos en el pre-test en cuarto de Primaria

Pre-test Respuesta											
Pregunta	A			B			C			D	
1	6			18							
2	21			2			1				
3	5			2			16				
4	3			3			17			1	
Frecuencia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	17	1	2	2		1			1		
5	Yes			No							
	24										
6	23			1							
7	Yes			No							
	23			1							
8	23			1							
9	4						20				
10	13			10			1				

Nota: elaboración propia.

En el pre- test realizado en cuarto, puede observarse que más de la mitad del alumnado sabía identificar que gritar no es una forma adecuada de comunicarse, aunque quizá por los primeros síntomas del inicio de la adolescencia, el número de estudiantes que pensaba así había descendido con respecto al pre-test del curso pasado. Por otro lado, casi todos/as avisarían a la docente en caso de escuchar a alguien hablar mal sobre otra persona, y casi nadie se quedaría callado/a ante dicha situación. Casi tres cuartos del grupo-clase prefería utilizar el diálogo como mecanismo de defensa si se viera implicado en un conflicto de dicha índole, por lo que, respecto al pre-test del curso anterior, el cambio de actitud había sido bastante notable. En cuanto a haber sufrido *bullying*, aproximadamente un cuarto de la clase afirmó haberlo experimentado (aunque con niveles de frecuencia bastante menores que los que pueden observarse en el pre-test del curso anterior). También cambiaron los resultados de manera favorable en lo que respecta al reconocimiento de situaciones de *bullying*, y el estereotipo de que la gente que sufría esta problemática eran personas extrañas, raras. Finalmente, cabe destacar la actitud proactiva a la hora de ayudar si se observara un caso de *bullying*, así como la importancia que se le otorgaba a sentir el apoyo de los/as compañeros/as de clase en el caso de sufrirlo ellos/as mismos/as, aunque había aumentado la preferencia por recibir el respaldo de el/la docente y se situaba en niveles muy similares al de los/as compañeros/as.

Post test

A continuación, pueden observarse los resultados de ambos post-tests agrupados en las siguientes tablas (véanse tablas 15 y 16 en las páginas sucesivas):

Tabla 15

Resultados obtenidos en el post-test en tercero de Primaria

Post-test Respuesta											
Pregunta	A			B			C			D	
1	1			23							
2	18			1			5				
3	5			1			6			12	
4	2			2			19			1	
Frecuencia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	19		2	1				2			
5	Yes			No							
	20			4							
6	22			2							
7	Yes			No							
	23			1							
8	9			15							
9	6			2			16				
10	19			3			2				

Nota: elaboración propia.

Casi la totalidad del alumnado sabía identificar que comunicarse adecuadamente no implica gritarse; y tomaría la determinación de avisar a el/la docente en caso de escuchar a alguien hablar mal sobre otra persona. La mitad del grupo-clase prefería recurrir a la figura de el/la docente si se viera implicado/a en un caso de dicha índole, y un cuarto de ellos utilizaría el diálogo como mecanismo de defensa. En cuanto a haber sufrido *bullying*, cinco personas afirmaron haberlo experimentado, por lo que aún quedaba trabajo por hacer. Resultó curioso que, a pesar de que casi toda la clase sabía identificar una situación de *bullying*, estaba presente en gran parte de sus integrantes la concepción de que la gente que sufría esta problemática eran personas extrañas, raras. Finalmente, cabe destacar la actitud proactiva de la mayoría a la hora de ayudar si se observara un caso de *bullying*, así como la importancia que se le otorgaba a sentir el apoyo de los/as compañeros/as de clase en caso de sufrirlo ellos/as mismos/as.

Tabla 16

Resultados obtenidos en el post-test en cuarto de Primaria

Post-test Respuesta												
Pregunta	A			B			C			D		
1	1			23								
2	22			2								
3	1			3			8			12		
4	2						21			1		
Frecuencia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	21	2				1						
5	Yes			No								
	23			1								
6	24											
7	Yes			No								
	24											
8	5			19								
9	2						22					
10	15			6			3					

Nota: elaboración propia.

En el post- test realizado en cuarto, puede observarse que casi la totalidad del alumnado sabía identificar que comunicarse adecuadamente no implica gritarse; y tomaría la determinación de avisar a la docente en caso de escuchar a alguien hablar mal sobre otra persona. Por otro lado, la mitad del grupo-clase prefería recurrir al profesorado principalmente en lugar de utilizar el diálogo como mecanismo de defensa si se viera implicado en un conflicto de dicha índole. En cuanto a haber sufrido *bullying*, tan solo tres personas afirmaron haberlo experimentado (y con niveles de frecuencia no muy elevados). También cambiaron los resultados de manera favorable en relación al reconocimiento de situaciones de *bullying*, pues todo el alumnado sabía identificarlas; así como con respecto al estereotipo de que la gente que sufría esta problemática eran personas extrañas, raras. Finalmente, cabe destacar la actitud proactiva a la hora de ayudar si se observara un caso de *bullying*, y también la importancia que se le otorgaba a sentir el apoyo de los/as compañeros/as de clase en caso de sufrirlo ellos/as mismos/as, aunque había aumentado la preferencia por recibir el respaldo de el/la docente con respecto al post-test del curso pasado.

Ambos pares de cuestionarios correspondientes a los cursos de tercero y cuarto de Primaria reflejan resultados muy similares, por lo que se procede a comentar sus resultados de forma conjunta. Tras la implementación de la propuesta de la presente tesis doctoral, el alumnado cambió su concepción respecto a los siguientes aspectos:

1. Gritar a las personas no es una forma adecuada de comunicarse.
2. Incremento en la importancia de denunciar las situaciones de *bullying*.
3. Mayor reconocimiento de los casos de *bullying*.
4. las víctimas de *bullying* no son siempre gente extraña/rara (se reducen los estereotipos y prejuicios).
5. Cambio de una actitud temerosa ante un caso de *bullying* por una actitud valiente

y una predisposición a la ayuda -uno de los objetivos de la presente tesis doctoral- (gracias a haber trabajado las emociones y sentimientos, se ha incrementado la autoestima del alumnado).

6. Necesidad de sentir el apoyo de los/as compañeros/as en caso de ser víctima de *bullying*.

Asimismo, se logró el descenso de los casos de *bullying* y la frecuencia del mismo entre aquellos/as que lo sufrían, que era otro de los objetivos de esta tesis doctoral. Sin embargo, no se consiguieron cambios respecto a la actitud de diálogo del alumnado frente a una situación de *bullying*, pues se continuó prefiriendo recurrir a la figura del profesorado. Quizá el motivo sea la concepción de el/la docente como agente poseedor de la autoridad ante el alumnado, por tanto, a el/la que más caso se cree que harían los/as agresores/as a la hora de detener su actitud disruptiva. Ante ello, se debería continuar incidiendo en la importancia que le da el alumnado al grupo clase como figura de apoyo principal ante un caso de *bullying*, y trabajar más actividades que fomenten la autoestima.

En líneas generales, los resultados de estos tests indican que la presente tesis doctoral ha contribuido a la reducción del *bullying* y la victimización, y denota la efectividad de la propuesta como herramienta preventiva que fomenta el cambio de actitud en el alumnado, haciéndole valiente frente a situaciones de esta índole.

Proyecto implementado en secundaria

Como consecuencia de la eficacia de la propuesta *anti-bullying* presentada por la presente tesis doctoral en la etapa de Educación Primaria, se determinó ponerla también en práctica en Educación Secundaria, durante el curso 2019-20, siguiendo patrones de implementación análogos a los empleados en Primaria, pero adaptados a dicha etapa

educativa. Así, se obtendría también un estudio más completo de la efectividad de la misma. Este estudio supuso también una investigación en el campo de los programas *anti-bullying*. Entre las principales metas de la investigación se encontraba la de: prevenir la intimidación, fomentar la igualdad, reducir el número de víctimas de acoso escolar y lograr que estas contaran con el apoyo del grupo de clase para sentirse más seguras de sí mismas y no tener miedo. Para llevar a cabo dicha meta, se proponía utilizar las clases de ILE para encuadrar el proyecto entero, ya que encaja en la búsqueda de un terreno común neutral para todo el alumnado y conduce a desarrollar un ambiente de igualdad en el aula, así como a suprimir los roles de grupo.

Una serie de estrategias metodológicas que combinaban el proyecto KiVa y la enseñanza de ILE (pensamiento crítico, reflexión, debates, tutorías, uso de la literatura para crear una conciencia *anti-bullying*, valores como la empatía, la inclusión, la igualdad y el respeto, y dos test que indicasen el punto de partida y la efectividad de la propuesta) se pusieron en práctica en un grupo perteneciente a primer curso de Educación Secundaria. Dicho grupo no presentaba unos niveles de *bullying* exageradamente elevados, pero sí se había observado comentarios discriminatorios entre los/as integrantes del grupo-clase, así como unos roles muy marcados y preestablecidos entre ellos/as.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios. Por tanto, este estudio reveló una vez más que la propuesta de la presente tesis doctoral es una solución significativa para los problemas de *bullying*, pues se incrementan los beneficios del proyecto KiVa al complementarlo con los de la lengua inglesa más allá de sus aspectos formales académicos. Además, fomenta la aceptación, la cooperación, la conciencia y la confianza entre alumnado y profesorado, así como un interés en los/as demás. Asimismo, brinda al alumnado la oportunidad de situarse en términos de cuestiones éticas y morales al mismo tiempo que es

capaz de construir y fortalecer su concepto de comunidad. Con respecto al primer objetivo de este trabajo, que era explorar y promover el uso del inglés como medio de instrucción (EMI) y la comunicación, con el fin de fomentar una atmósfera adecuada para el desarrollo de un programa *anti-bullying*, se logró. Demostró ser una forma de hablar inglés y mejorar el idioma sin darse cuenta al realizar las diferentes actividades sugeridas que, aparte de evitar el comportamiento agresivo, su finalidad era la comunicación. Así pues, se generó un lenguaje base para todos los miembros de la clase a través del cual todos/as se comunicaban en igualdad de condiciones. Por lo tanto, se alcanzó el objetivo de comunicarse en inglés para lograr una atmósfera de igualdad en el aula, suprimiéndose así los roles predeterminados.

Con respecto al segundo objetivo, que era prevenir el *bullying* y reducir la victimización, también se alcanzó. La intimidación se redujo en un 18% de los casos y se abolió en un 80%, demostrándose así que esta propuesta y sus actividades conducen a una atmósfera de igualdad, respeto, empatía y bienestar en el aula. Del mismo modo, las habilidades de resolución de conflictos de los/as estudiantes aumentaron y a través de la narración de historias (*storytelling*), pudieron obtener valiosas lecciones de vida que fortalecían su sentido de lo que significa ser miembros vitales y activos de la comunidad. En cuanto al tercer objetivo, que era resaltar la importancia de la reacción de la figura del observador/a al presenciar un caso de *bullying* y, por lo tanto, fomentar un cambio en su actitud de ayuda a las víctimas, también se cumplió. Los resultados sugirieron que la propuesta previene y contrarresta el acoso y la victimización al influir en las actitudes de los/as observadores/as en situaciones de *bullying*, haciéndoles más valientes para apoyar a la víctima. De este modo, se evidenciaba lo importante que es recibir el apoyo del grupo-clase tanto para la víctima como para el/la acosador/a. Por lo tanto, debe utilizarse para beneficiar a las víctimas y aumentar su autoconfianza, y para disminuir el alter ego de los/as acosadores/as y hacerles más humildes.

El alumnado pudo sentir la calidez de sus compañeros/as y se creó una unión más allá de lo que permiten las horas académicas. A veces, esta parte importante de la convivencia se descuida y se les otorga una total importancia a los temarios, las calificaciones y las tareas. Lamentablemente, seguimos olvidando que nada de esto funcionará sin el bienestar de todos/as en el aula. Aquí, hablamos de actitud, ya que nuestra actitud determina nuestra dirección. Por lo tanto, si el profesorado quiere que sus estudiantes terminen el curso, deberá preocuparse por sus actitudes, de lo contrario, su alumnado no alcanzará las metas y objetivos establecidos.

8.3. Evaluación diagnóstica mediante rúbrica

En lo que respecta a los principales resultados obtenidos mediante la rúbrica de evaluación detallada en el apartado 4.2.4.3, destacan los siguientes para el año de implementación en tercer curso de Primaria:

1. El alumnado presentó un notable cambio de actitud favorable frente al *bullying*, aunque este no fue totalmente erradicado.
2. Se identificaron valores relevantes para la lucha contra esta problemática, pero no siempre se ponían en práctica.
3. Se mejoró la armonía de grupo, aunque no se logró un clima de aula ejemplar.
4. Se consiguió el desarrollo de la autoestima en todos/as los/as integrantes del grupo-clase.
5. Se incrementó el reconocimiento de las cualidades del prójimo.
6. Se adquirieron/mejoraron las competencias de la lengua inglesa.

Por tanto, el alumnado supo reconocer satisfactoriamente y denunciar ante el profesorado con frecuencia los casos de *bullying* que presenciaba, ofreciendo apoyo a las víctimas. Además, fue capaz de analizar la importancia de los valores trabajados dentro y fuera

del aula, pero de forma mejorable puesto que les costaba ponerlos en práctica. También se podía mejorar el funcionamiento armónico de la clase, pues seguían apareciendo discordancias de vez en cuando, aunque mejoró respecto al principio. En relación a la autoestima, supo reconocer, valorar y compartir las cualidades propias de forma excelente; sin embargo, las del prójimo las identificaba y valoraba, pero no las gratificaba siempre. En cuanto al idioma, fue capaz de mostrar ciertas mejoras en las competencias en la lengua inglesa y presentó algunas adquisiciones nuevas.

Por otro lado, tras implementar la propuesta en cuarto curso de Primaria, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. El alumnado presentó un notable cambio de actitud favorable frente al *bullying*, aunque este no fue totalmente erradicado.
2. Se identificaron e interiorizaron valores relevantes para la lucha contra esta problemática.
3. Se mejoró la armonía de grupo.
4. Se consiguió el desarrollo de la autoestima en todos/as los/as integrantes del grupo-clase.
5. Se incrementó el reconocimiento de las cualidades del prójimo.
6. Se adquirieron/mejoraron las competencias del ILE

Esto significa que, el alumnado supo reconocer satisfactoriamente y denunciar con frecuencia los casos de *bullying*, ofreciendo apoyo a las víctimas. Además, fue capaz de analizar y poner en práctica frecuentemente la importancia de los valores trabajados dentro y fuera del aula, así como de funcionar con armonía a nivel de grupo-clase. En cuanto a la autoestima, supieron reconocer, valorar y compartir las cualidades propias de forma excelente; sin embargo, las del prójimo las identificaban y valoraban, pero no las gratificaban siempre.

Finalmente, respecto al idioma, fueron capaces de mostrar ciertas mejoras en las competencias en la lengua inglesa y presentaron algunas adquisiciones nuevas.

Por tanto, estableciendo una contrastación entre los resultados obtenidos en la rúbrica de tercero y en la de cuarto de Primaria, puede afirmarse que la propuesta propició resultados más favorables en el mencionado último curso de implementación. Ello significaba que dicha propuesta de la presente tesis doctoral era efectiva y conseguía mejoras en el alumnado conforme más era puesta en práctica. La lucha contra el *bullying* es un aspecto muy difícil que no cambia de un año para otro tan fácilmente, pero la observación de mejoras en cuanto a actitud y sensibilización del alumnado frente a dicha problemática supone un gran logro para esta tesis doctoral y una puerta abierta para la continuidad de su implementación.

8.4. Evaluación de la intervención

En líneas generales y en base a los resultados obtenidos mediante las actividades implementadas en la presente tesis doctoral, puede afirmarse que estas permitieron trabajar el pensamiento crítico del alumnado, siempre desde el respeto y la reflexión; además, estaban bien adaptadas a la consecución de los objetivos propuestos, por lo que facilitaron el proceso. En cuanto a la actividad de “Contar Historias (*Storytelling*)”, los resultados indicaron que el gusto por la lectura del alumnado le permitió mantener un nivel de motivación elevado y mostrarse más participativo en el consecuente proceso reflexivo. Lograron empatizar con el protagonista y, por tanto, implicarse en la búsqueda de solución a los problemas que planteaba la historia (que se correspondían con los de la vida real), pues quizá los estaban experimentando o podían hacerlo ellos/as mismos/as algún día.

El “Dictado de Carreras” también mostró un alto nivel motivacional entre el alumnado debido al movimiento que implicaba y a la novedad de la tarea. Es interesante

trabajar con actividades diferentes (factor sorpresa) y que impliquen actividad física ya que el alumnado está la mayor parte del tiempo sentado en su pupitre y ello le va a permitir mostrarse más receptivo y activo mentalmente. Además, se fomentó el trabajo en equipo y se trabajó la gramática del ILE de una forma más divertida. Por otro lado, en lo que respecta a la “Carta de Diego” y su reflexión, se consiguió crear una atmósfera altamente emotiva para el alumnado, que favoreció dicho proceso reflexivo. También intervino la empatía, pues al ser un caso real y de un niño de su edad, estuvo más implicado en la búsqueda de soluciones para hacer frente a la problemática del *bullying*.

El texto de identidad de la “Silueta Humana” generó un aumento de autoconfianza entre el alumnado y unos niveles mayores de autoconocimiento, por lo que resultó ser muy enriquecedora. Además, se consiguió ampliar el vocabulario sobre los adjetivos como contenido gramatical y semántico en inglés. Se observaron ciertas dificultades durante su realización, pues era difícil para ellos/as pensar en este tipo de atributos personales positivos, algo a lo que no estaban acostumbrados/as a hacer en absoluto. Pero ahí estaba la riqueza y el aprendizaje de esta actividad. En cuanto al “*International Children’s Day*”, se trabajó la igualdad (con un alto grado de implicación por parte del alumnado), así como el léxico y gramática inglesa.

Finalmente, respecto al texto de identidad “*Hearts on the back*”, propició una alta motivación del grupo-clase y requisito de el/la docente estar pendiente de que ninguna persona se quedara sin que le escribieran. Se trabajaron adjetivos en inglés, favoreciendo la utilización del diccionario, y el alumnado se mostró contento y orgulloso de lo que habían puesto los/as compañeros/as en sus corazones. Ello le llevó a querer hacerlos visibles y se colgaron los corazones en sus pupitres, agendas, ventanas...

Así pues, la intervención y sus actividades resultaron ser una propuesta personalizada

a las necesidades del alumnado; se obtuvo una óptima implementación; y se fue flexible en todo momento si surgían temas que requerían ser tratados. Además, puede catalogarse de efectiva en base a los resultados obtenidos, e intensa en cuanto al trabajo de las emociones y sentimientos que implicaba. La parte negativa es que fue escasa en cuanto al número de sesiones, pero la programación del curso académico es ajustada, si no con más sesiones se hubiesen obtenido aún mejores resultados.

8.5. Evaluación de la consecución de los objetivos de aprendizaje

Resulta relevante destacar que el objetivo principal de la propuesta de la presente tesis doctoral era disminuir el *bullying* entre el alumnado de Primaria en el ámbito escolar, durante el curso académico, con la ayuda de la enseñanza del ILE. Si atendemos estrictamente a estas palabras, los resultados indican que dicho objetivo se cumplió. Quizá, no dejando unos niveles de *bullying* inexistentes, porque con dos cursos de implementación resulta complicado; pero sí disminuyendo el número de casos del mismo. Dicho objetivo general albergaba una serie de objetivos específicos que también fueron alcanzados satisfactoriamente. En lo que respecta a la adaptación el Proyecto KiVa al ámbito escolar español con el fin de prevenir y disminuir el *bullying* en el aula asegurando que las víctimas pueden contar con el apoyo del grupo-clase, se logró diseñar una propuesta efectiva personalizada al alumnado y al contexto en el que se llevó a cabo la implementación. Dicha propuesta utilizó las clases de ILE para llevar a cabo el proyecto ya que encajaba en la búsqueda de un terreno común neutral para todo el alumnado. En este aspecto, no siempre se utilizó en todo momento la lengua inglesa. A veces, cuando el alumnado tenía voluntad de exponer sus emociones más profundas o vivencias íntimas, se utilizó su L1 para asegurarles comodidad y seguridad. Uno/a expresa mucho mejor aquello que siente en su lengua materna y cuando se desean trabajar áreas trascendentales del ser humano es mejor hacerlo de esta manera. No obstante, los resultados

indicaron una mejora de las principales habilidades de la lengua inglesa en el alumnado, y esta se utilizó para la puesta en práctica y presentación de las actividades, asegurando así la pretendida neutralidad.

Respecto al fomento de un ambiente de igualdad, respeto, bienestar y crecimiento de la autoestima, los resultados indicaban que dichos factores fueron trabajados, interiorizados e incrementados en el alumnado. Si bien es cierto, no todos/as ellos/as lo hicieron en la misma medida, pero todos/as experimentaron mejora. Así pues, mediante las actividades realizadas se logró trabajar: la relevancia de respetar y ser respetado/a, la idea de que todos/as somos iguales, la importancia de estar bien uno/a mismo/a para poder estar bien con los/as demás/as, así como todas las cosas buenas que uno/a tiene y no se para a observar y valorar. Con todo ello, se pudo realizar un análisis de los efectos del programa sobre la conducta del alumnado participante, el cual resultó ser satisfactorio en lo que a la efectividad de la propuesta se refiere. El programa ha logrado fomentar la unión del grupo-clase y ha generado una actitud proactiva en la lucha contra el *bullying*. Ha disminuido el miedo a denunciar y a utilizar el diálogo a la hora de enfrentarse a este tipo de situaciones, y, sobre todo, ha hecho que todos/as seamos un poquito más humanos/as. Ello indica que la selección de objetivos, contenidos, metodología y actividades, así como la puesta en práctica de las mismas, ha sido acertada y se ha realizado correctamente, también gracias a una buena colaboración docentes-centro-alumnado, aunque siempre hay aspectos que se pueden mejorar.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos de la implementación, mediante las actividades se consiguió reflexionar críticamente sobre el problema del *bullying* y sus posibles soluciones. Y dicha reflexión permitió al alumnado trabajar valores como la igualdad, el respeto, la superación, la empatía y la paz. Además, se reforzaron las cuatro habilidades básicas de la lengua inglesa, así como la gramática; y se trabajaron los contenidos específicos

del currículum pertinentes (vocabulario, conceptos, etc.).

La implementación permitió a su vez el fomento del trabajo cooperativo y la utilización de la lengua inglesa con fines comunicativos. A su vez, se trabajó el autoconocimiento y la autoestima del alumnado, logrando fomentar un aprendizaje duradero y enriquecedor, para toda la vida. Por tanto, el grupo-clase aprendió trucos para identificar, gestionar y canalizar los sentimientos y emociones, sobre todo en conflictos, cosa que pusieron en práctica algunos/as más que otros/as, según indican los resultados, pero que contribuyó a la consecución del principal objetivo de la presente tesis doctoral.

8.6. Evaluación de la docente

Los resultados obtenidos en la autoevaluación de la docente (servidora) tras la implementación de la presente tesis doctoral, fueron similares en ambos años. La planificación y la organización fueron buenas, siempre partiendo de la flexibilidad que se ha de tener en cuenta en cualquier programación docente. Además, el desarrollo de las sesiones fue apropiado y ajustado a los tiempos de las mismas. En todo momento se invitó a reflexionar críticamente al alumnado, para que este fuera el constructor de su propio aprendizaje y crecimiento personal, y los resultados recogidos por el resto de instrumentos de evaluación avalan el éxito de dicha propuesta y de la intervención docente. Por ende, el agrado de la docente fue notable, pues se sintió satisfecha por cómo se había organizado y defendido ante la implementación. También influyó que alguna madre felicitara a la docente por haber ayudado a su hijo/a, pues en palabras suyas “es algo que no todo el mundo hace, muy pocos docentes saben y mucha falta le hacía”.

Los resultados obtenidos señalaron la efectividad de la propuesta, por lo que la autoestima de la docente también se vio engrandecida: ayudar a ayudar es algo reconfortante.

Y ayudar a crecer, a ser valiente, a superarse, a conocerse...ayuda a uno/a mismo/a a hacerlo también. Este proceso de reflexión final, así como el relativo a cada una de las actividades realizadas, han permitido conocer las debilidades y fortalezas de la presente tesis doctoral. Sin reflexión no hay mejora, por ello, la extraída de esta implementación ha permitido enfocarla a la innovación docente, y deja una puerta abierta a futuras investigaciones y al perfeccionamiento de la misma. Desde el punto de vista de la docente, se ha intentado lidiar con problemas actitudinales y conductuales bastante difíciles, pero, por esa misma razón, ello servía de motivación por combatirlos; por ayudar ante la necesidad; por abrir los ojos y el corazón de muchas personas que nunca se habían parado a pensar por qué actuaban de la forma en la que actuaban. En todo momento se ha tenido voluntad de hacer las cosas lo mejor posible, aunque no siempre hayan salido como se esperaba. Era un reto difícil, pero ha terminado siendo una de las experiencias más gratificantes vividas a nivel personal y profesional.

Finalmente, cabe destacar que, si se realizara una comparación entre la autoevaluación de la docente obtenida en el proyecto piloto y la derivada del definitivo, no se tendrían resultados muy diferentes entre ambas. La sensación de motivación y trabajo fructífero sería un buen resumen de dichas autoevaluaciones. La diferencia estaría en que, tras el proyecto piloto, quedó la sensación de que había ciertos aspectos que mejorar y perfilar a la hora de elaborar un proyecto definitivo, mientras que dichos aspectos fueron subsanados (o al menos ello se intentó) en el proyecto final.

Capítulo 9:

Conclusiones

Capítulo 9: Conclusiones

En este apartado, se pretende resumir lo más destacable de la presente tesis doctoral. Se incidirá en el análisis de los logros de cada objetivo propuesto, se expondrán las debilidades encontradas, y se presentarán posibles mejoras, ampliaciones o trabajos relacionados que puedan realizarse respecto al tema tratado. El presente estudio refleja una solución significativa para los problemas de *bullying* pues incrementa los beneficios originales del Proyecto KiVa al complementarlo con los de la lengua inglesa más allá de sus aspectos académicos formales. Además, fomenta la aceptación, la cooperación, la conciencia y la confianza entre alumnado y adultos, así como un interés en los/as demás. Del mismo modo, brinda al alumnado la oportunidad de reflexionar acerca de cuestiones éticas y morales, al mismo tiempo que puede construir y fortalecer su propio concepto de comunidad. Por todo ello, se ha pretendido crear desde el primer momento un clima de aula vibrante en donde el alumnado pudiera florecer y cultivar habilidades para la vida y su bienestar.

Primeramente, se analizará el logro del primer objetivo de esta tesis doctoral, que es adaptar el Proyecto KiVA al ámbito escolar español con el fin de prevenir y disminuir el *bullying* en el aula asegurando que las víctimas pueden contar con el apoyo del grupo-clase. Para ello, resulta relevante recordar previamente que, según Hawley y Williford (2015) y su análisis de la Teoría del Comportamiento Planeado, para que una intervención/programa *anti-bullying* resulte exitoso hay que realizar cambios en: la percepción (en este caso, de la naturaleza del *bullying*); en la actitud (defensa de la víctima, intervención y denuncia del *bullying*, etc.); en las normas subjetivas (¿Cómo esperan los/as demás que me comporte?); y utilizar creencias eficaces (creer que una actitud de denuncia y defensa del *bullying* cambiará a mejor la situación). En el caso de la presente tesis doctoral, gracias a la metodología reflexiva empleada y a una observación y personalización constante de la propuesta, dicho objetivo se ha alcanzado. El alumnado se ha dado cuenta de la importancia de respaldar a las víctimas de *bullying* cuando

presencia alguna situación de esta índole. Los resultados sugieren que dicha propuesta previene y contrarresta el acoso y la victimización al influir en las actitudes de los/as observadores/as, haciéndoles más valientes y dispuestos/as a ayudar. De este modo, se muestra lo importante que es recibir apoyo del grupo de clase tanto para la figura de la víctima como para el/la del acosador/a. Por lo tanto, debe utilizarse para conseguir que las víctimas aumenten su autoconfianza; y para disminuir el alter ego de los/as acosadores/as y conseguir que sean más humildes.

En lo referente al segundo objetivo de la presente tesis doctoral, que es utilizar las clases de inglés como lengua extranjera (ILE) para llevar a cabo el proyecto ya que encaja en la búsqueda de un terreno común neutral para todo el alumnado, se puede afirmar su logro. Gracias a la metodología EMI y a un enfoque comunicativo, se ha conseguido propiciar una atmósfera apropiada para el desarrollo de un programa *anti-bullying*. Asimismo, se ha logrado fomentar una forma de hablar inglés y mejorar dicho idioma de manera inconsciente, similar a la adquisición de la L1, gracias a la realización de las diversas actividades sugeridas y presentadas en apartados anteriores. Además, el objetivo principal de dichas actividades (aparte de evitar las conductas agresivas) ha sido la comunicación, por lo que se ha generado una lengua base para todos los miembros del grupo-clase a través de la cual todo el mundo se comunicaba con todo el mundo en igualdad de condiciones. Por tanto, se ha alcanzado satisfactoriamente el objetivo de comunicarse en inglés para conseguir una atmósfera de igualdad en el aula, suprimiendo así los roles grupales.

Con respecto al objetivo de: fomentar un ambiente de igualdad, respeto, bienestar y crecimiento de la autoestima, también fue alcanzado gracias a una metodología crítica y reflexiva. Tras la implementación, el *bullying* disminuyó en un 18% de los casos y se abolió en un 80%. Así pues, se ha demostrado que esta propuesta y sus actividades han conducido a generar una atmósfera de igualdad, respeto, empatía y bienestar en el aula. Del mismo modo,

las habilidades de resolución de problemas del alumnado han aumentado y, a través de la narración de historias (*Storytelling*), se han obtenido valiosas lecciones de vida que fortalecerán su propio sentido de lo que significa ser miembros vitales y activos de la comunidad.

Finalmente, en relación al cuarto objetivo: analizar los efectos del programa sobre la conducta del alumnado participante, se puede afirmar que dicho alumnado ha desarrollado satisfactoriamente su capacidad empática y ha sido capaz de sentir la cercanía de sus compañeros/as, creándose un sentimiento de unidad más allá de las paredes de la clase. Muchas veces esta parte importantísima de la convivencia tiende a ser olvidada y se priorizan las asignaturas, las notas y los deberes. Tristemente, se continúa olvidando que ninguno de esos aspectos aparentemente más relevantes funcionará sin el bienestar de todos los/as integrantes del aula. Aquí, hablamos pues de actitud, ya que nuestra actitud es la que determina nuestra dirección. Por tanto, si el profesorado desea que su alumnado complete el curso satisfactoriamente, ha de preocuparse por su actitud, o no conseguirá que alcance las metas y objetivos establecidos.

La comparación entre las principales conclusiones obtenidas tras la implementación del proyecto piloto y del proyecto definitivo se muestra en la tabla 17, insertada en la página siguiente. Prácticamente la mayoría de los ítems u objetivos generales y específicos se han conseguido en su totalidad en ambos proyectos, a excepción de algunos como el uso constante de la lengua inglesa, que solo se ha conseguido parcialmente debido a una mejor expresión (y preferencia) del alumnado en su lengua materna a la hora de profundizar en temas afectivos. Otros ítems como el cambio de actitud del alumnado frente al *bullying*, y la efectividad de la acción docente fueron alcanzados parcialmente en el proyecto piloto, hecho que sirvió como fuente de motivación por lograrlos en el proyecto definitivo.

Tabla 17*Comparación de las principales conclusiones del proyecto piloto y del proyecto definitivo*

	Proyecto piloto	Proyecto definitivo
Reconocimiento de un caso de <i>bullying</i>	Conseguido	Conseguido
Cambio de actitud frente al <i>bullying</i>	Parcialmente conseguido (mayormente en la fase 1)	Conseguido
Importancia del apoyo del grupo-clase	Conseguido	Conseguido
Reducción de <i>bullying</i>	Conseguido	Conseguido
Conciencia de igualdad	Conseguido	Conseguido
Incremento de la autoestima	Conseguido	Conseguido
Desarrollo integral del alumnado	Conseguido	Conseguido
Uso constante de la lengua inglesa	Parcialmente conseguido (mayormente en fase 2)	Parcialmente conseguido
Mejora del clima del aula	Conseguido	Conseguido
Efectividad de la acción de la docente	Parcialmente conseguido	Conseguido

Nota: elaboración propia.

Por último, también resulta relevante destacar que, al haber implementado la presente tesis doctoral en dos cursos distintos, se ha observado ciertas diferencias en cómo se podría prevenir el *bullying* dependiendo de la etapa educativa del alumnado, pero no han sido muy

significativas. De hecho, lo más destacable fueron las diferentes formas de trabajar en la construcción de valores dependiendo de la edad del alumnado. El alumnado de cuarto de Primaria funcionaba mejor con actividades más orientadas a la reflexión para desarrollar su pensamiento crítico. Por otro lado, el de tercero de Primaria estaba más motivado con actividades que implican movimiento físico.

9.1. Inconvenientes y limitaciones

En cuanto a los inconvenientes y limitaciones con los que la presente tesis doctoral se ha encontrado en su implementación, denotan sobre todo tres. Mención aparte recibe el hecho de que los efectos obtenidos hayan podido ser en parte también fruto de la motivación del alumnado con la propuesta en lugar de un indicador verídico de la efectividad de la misma.

El primer inconveniente gira en torno al tiempo de implementación (marco temporal), pues fue escaso ya que dicha propuesta debería haberse comenzado a poner en práctica desde primero de Primaria -o incluso extenderse a niveles de educación inferiores-, para que el alumnado fuera interiorizándola y concienciándose contra el *bullying* desde edades muy tempranas. Además, se evitaría la construcción de muchos roles y estereotipos que más tarde costarán más de eliminar; y se obtendría un análisis más extenso sobre la efectividad de la intervención.

La segunda limitación ha sido el bajo nivel de inglés del alumnado para poder llevar a cabo toda la propuesta en dicho idioma. Se ha intentado utilizar la lengua inglesa lo máximo posible, pero sí que es cierto que, en algunas ocasiones, sobre todo cuando se trataban temas muy personales o los sentimientos estaban a flor de piel, se ha hablado en la lengua materna del alumnado para que este se sintiera más cómodo y se abriera lo máximo posible. Ahí se le otorgó más importancia a su propio bienestar que al aprendizaje del inglés. Este hecho

también afectó a la hora de realizar los cuestionarios, pues el nivel de inglés requerido para ello les resultó elevado.

Y, por último, la tercera limitación encontrada fue la pequeña muestra de alumnado. Para ver realmente si la implementación es exitosa, se necesitarían varios grupos control para que los resultados fueran más precisos. Incluso sería interesante llevar a cabo la intervención a nivel de centro, no solo de aula, contando con el compromiso de la dirección del centro educativo para así conseguir una mayor fidelidad en el programa y apoyo constante al profesorado. Pero, como autora de esta tesis doctoral, preferí ponerla en práctica en las clases en las que soy docente y conozco más de cerca al alumnado, en lugar de explicarle la propuesta a otros/as docentes y correr el riesgo de que no fuesen tan exhaustivos ni en la implementación ni en la recogida de datos.

9.2. Futuras investigaciones/tareas

Por otro lado, debe recordarse que el aula es un lugar cambiante donde pueden ocurrir sucesos inesperados en cualquier momento y el profesorado debe saber cómo enfrentarse a ellos. Además, paralelamente al apoyo de los/as compañeros/as, la actitud que adopta el/la maestro/a en un conflicto de *bullying* es muy importante para la víctima. Por lo tanto, se ha de tener mucho cuidado con la forma en la que se actúa y mantenerse lo más informado/a posible sobre el *bullying* y sus nuevas vertientes, con el fin de estar alerta por si se ven signos de ello en el aula. Del mismo modo, el profesorado ha de brindar apoyo a las víctimas y sería conveniente tener tutorías frecuentes con acosadores/as, víctimas y espectadores/as, ya que cierta dedicación y atención por su parte puede ayudar a generar resultados muy favorables en lo que a la disminución de *bullying* se refiere.

Un/a docente no solamente es una persona que transmite conocimientos, sino alguien

que educa el corazón. Por ello, este estudio deja la puerta abierta a futuras investigaciones sobre la forma en la que la actitud del profesorado puede beneficiar y/o ser dañina en situaciones de *bullying*. Sin olvidar, por supuesto, las contribuciones de la presente propuesta sobre los beneficios del apoyo que el grupo-clase puede ofrecer en situaciones de dicha índole. Y la lengua inglesa como elemento generador de igualdad en el aula, es decir, como herramienta para suprimir y evitar los roles de grupo. Ello denota la relevancia de incluir esta propuesta en los planes educativos del centro, así como extenderla a otras áreas.

Todavía queda mucho por hacer con relación a este tema, así que se espera que esta tesis doctoral pueda servir como fuente de motivación para futuras investigaciones. Además, se pretende que los óptimos resultados obtenidos alienten a continuar trabajando y luchando contra el *bullying*, siempre teniendo en cuenta que los cambios son lentos, pero favorables; y que el *bullying* es probablemente un problema que nunca se podrá eliminar por completo, aunque es un área donde las investigaciones en ciencias sociales están teniendo un impacto positivo en la felicidad y el bienestar del alumnado (Smith, 2016). Asimismo, cabe destacar la importancia de una cooperación cercana entre aquellos/as que diseñan y evalúan, y aquellos/as que implementan los programas *anti-bullying* para conseguir aumentar la efectividad de los mismos.

Parece que la base del proyecto KiVa y el inglés como herramienta para promover la igualdad en el aula forman una buena combinación que conduce a resultados muy favorables en la lucha contra el *bullying*. Así pues, de la presente tesis doctoral se han obtenido dos conclusiones principales. La primera, hace referencia al alumnado involucrado en un conflicto de *bullying*. Para ellos/as es muy importante contar con el apoyo de sus compañeros/as de clase y sentir que no están solos/as. Además, a través de las actividades propuestas y una metodología basada en la reflexión y la comunicación, dicho alumnado es capaz de percibir un sentimiento de grupo real y conocer el gran valor de la empatía, el respeto y la igualdad.

El segundo aspecto gira en torno a las palabras de Paulo Freire: “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo”. Y el mundo en el que vivimos necesita un cambio real para que los humanos puedan ser más humanos y los conflictos como el *bullying* dejen de ocupar cabeceras de noticias, de ser causa de suicidios, depresiones y pérdidas de sonrisas de cientos de niños/as y sus familias. ¿Qué sería la vida sin tener el coraje de intentar cada día algo nuevo?

Referencias

- Adick, C. (2018). Bereday and Hilker: origins of the 'four steps of comparison' model. *Comparative Education*, 54(1), 35-48.
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2012). For children only? effects of the KiVa anti-bullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851-859.
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376-392.
- Albaladejo, N., Caruana, A., González, A., Giménez, P., Ferrer, R. I. y Sánchez, M. (2016). Evaluación del programa Tutoría Entre Iguales (TEI). En J.L. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1636-1645). Alicante, España: ACIPE.
- Albertí, M. (2016). *CAP A UNA ESCOLA JUSTA: la incorporació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar* (Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull).
- Alcantud Díaz, M.; Martínez-Usarralde, M. J. y Lloret-Catalá, C. (2017). Service- Learning and Project TALIS. Pedagogy and Teaching Destined to Mutual Understanding. *Pedagogika / Pedagogy*, 126(2), 228-247.
- Apelgren, B. M. y Holmberg, P. (2018). In search of progression: a study of text structure in High School students' essays in Swedish and English. *The National Agency for Education*.
- Arbolea, I. (2016). La teoría de las inteligencias múltiples como filosofía para la enseñanza del inglés. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(1).
- Arias, W. (2014). ¿Qué es el bullying?: los actores, las causas y los principios para su intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-31.

- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al *bullying*. *CES Psicología*, 5(1), 118-125.
- AVALCAE. (2009-2016). Asociación Valenciana Contra el Acoso Escolar. Valencia, España: *AVALCAE.blogspot*. Recuperado de <http://www.avalcae.blogspot.com>
- Ávila-Toscano, J. H., Jaramillo, L. O., Vega, K. C., Fuentes, N. C. y Martínez, K. C. (2010). Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes. *Psicogente*, 13(23), 13-26.
- Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z. y Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242-251.
- Baker, W. (2015). *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory (Vol. 1)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Barba, N. G. S., González, J. A. G. y Salguero, C. P. G. (2017). Acoso escolar, ciberbullying y su impacto socioafectivo y psicológico en los estudiantes de las instituciones educativas. *Revista Boletín Redipe*, 6(7), 113-123.
- Beane, A. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, 165-186.
- Bolton, K. (2018). World Englishes and Second Language Acquisition. *World Englishes*, 37(1), 5-18.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación

Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.

Caruana, A. (Coord.). (2005). Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2º ciclo de ESO. Valencia: Consejería de Cultura, Educación y Deporte. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinte/Valencia_Programa_Educa_emocional_2_CicloESO.pdf.

Castells, P. (2007). *Víctimas y Matones, claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

Castillo, A. y de los Ángeles Zambrano, Y. (2019). Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera aplicados en “La Unidad Educativa Eugenio Espejo” y “Franquicia Internacional Wall Street English-Loja”. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(2), 233-243.

Chen, H. (2006). A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the Schools*, 13(1), 75- 83.

Cheng, A. (2020). Medium of instruction in Hong Kong secondary schools: integrating L1 in English-medium classrooms. *Asian Englishes*, 1-7.

Christian Elledge, L., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. y Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: The influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 698-710.

Clark, A., Clemen, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.

Clarkson, S., Axford, N., Berry, V., Edwards, R. T., Bjornstad, G., Wrigley, Z. y Hutchings, J. (2016). Effectiveness and micro-costing of the KiVa school-based bullying prevention programme in Wales: Study protocol for a pragmatic definitive parallel group cluster randomised

- controlled trial health behavior, health promotion and society. *BMC Public Health*, 16(1).
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals. CESC Conducta i experiències socials a classe. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 8-12.
- Comenius, J. A. (2006). *Didáctica Magna*. Mexico: Porrúa.
- Compendium. (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One: Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base*. Brussels: European Commission, 1-17.
- Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf
- Compton, A., Ruescas, J., Herrejón, M., Sánchez, J. y Carbajo, C. (2017). *Y luego ganas tú*. Madrid: Nube de tinta.
- Cortina, B. y Andúgar, A. (2020). Aprendiendo inglés en Educación Infantil. Un relato de prácticas innovadoras. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos: Radiografía de la Innovación Educativa en el S.XXI*, 8, 217-234.
- Cuberos, R. C., Larrañaga, A. E. y Ramírez, J. A. O. (2019). Trabajo colaborativo en el aula, *bullying* y *cyberbullying*: Estudio con adolescentes. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 1-8.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Bystanders: A Crucial Role in Bullying. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. Recuperado de https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2009). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, 43, 31-41.

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana (DOCV n.º 7311, 07-07-2014).

Del Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2015). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5-17.

Del Río, M. I. P. (2015). Análisis de la Socialización sobre Perfiles de la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 14(3).

Del Río, M. I. P., Del Barco, B. L., Carroza, T. G., García, V. P. y Bullón, F. F. (2015). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 41-49.

Demaray, M., Summers, S. y Jenkins, L. (2016). Associations Among Middle School Students' Bullying Roles and Social Skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259-278.

Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.

Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 332-354.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson/Prentice Hall.

Durán, L., y Yissela, M. (2019). *Dialogamos sobre el bullying o acoso escolar* (trabajo de fin de grado). Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú.

EAN (European Anti-bullying Network). (2014). European Guide of Anti-bullying Good Practices. Dentro de: *Daphne III Programme of the European Union*. Recuperado de:
http://www.antibullying.eu/sites/default/files/wk2_guide_of_good_practices_final

- EAN (European Anti-bullying Network). (2014). Recommendations aiming at the development of a common European strategy against bullying based on the mapping of national legislation and various studies and surveys on the phenomenon at national and European level. Dentro de: *Daphne III Programme of the European Union*. Recuperado de: http://www.antibullying.eu/sites/default/files/wk3_ean_strategy_position_paper_explanatorypaper_final.pdf
- Eriksen, I. M. y Lyng, S.T. (2016). Relational Aggression among Boys: Blind Spots and Hidden Dramas. *Gender and Education*, 4, 1–14.
- Escobar, A. y Ramos, L. (2019). *Manifestaciones del acoso escolar entre adolescentes de 11 a 12 años que estudian en la unidad educativa 2 de agosto de la parroquia Jesús de Nazaret de Cutuglagua en el período abril-junio del 2018* (Bachelor's thesis).
- Española, C. (1978). de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 29, 29313-424.
- European Commission. (2012). I Am Not Scared project. Recuperado de: http://iamnotscared.pixel-online.org/files/reports_transnational/Translations/ES_Translation_doc.pdf.pdf
- Fernández, R. (2020). Los idiomas más hablados en el mundo a fecha de 2020. España: *Statista*. Recuperado de <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiommas-mas-hablados-en-el-mundo/#:~:text=Esta%20estad%C3%ADstica%20muestra%20los%20idiomas,375%20millones%20son%20hablantes%20nativos>.
- Flores, J., Herrera, L. y Merino-Soto, C. (2019). Factores de riesgo familiares y prácticas de disciplina severa que predicen la conducta agresiva infantil. *LIBERABIT. Revista Peruana de Psicología*, 25(2), 195-212.
- Forsberg, C. (2017). Bullying and Negotiated Identities: Perspectives of 7th and 8th Grade Girls.

Children & Society, 31, 414–426.

Friedrich, P. (2008). “*I want to be part of the club*”: Raising awareness of bilingualism and second language writing among monolingual users of English. In Friedrich, P (Ed.). Teaching academic writing. London: Continuum.

Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR. (2016). Acoso escolar: I Estudio sobre el bullying según los afectados y líneas de actuación. Recuperado de: https://www.acabemosconelbullying.com/recursos/pdf/INFORME_I_%20ESTUDIO_BULLYING.pdf

GA, U. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: Division for Sustainable Development Goals.

Gaete, J., Valenzuela, D., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, E., Araya, R. y Salmivalli, C. (2017). The KiVa anti-bullying program in primary schools in Chile, with and without the digital game component: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 18(1).

Garandeau, C. F., Lee, I. A. y Salmivalli, C. (2014). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), 44-50.

Garandeau, C. F., Lee, I. A. y Salmivalli, C. (2018). Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 64-72.

Garandeau, C. F., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991.

García, E. (18 de diciembre de 2017). Combatiendo el *bullying* {acoso escolar} en Alemania. [Entrada en un blog]. Recuperado de

<https://cronicasgermanicas.com/2017/12/18/combatiendo-el-bullying-en-alemania/#:~:text=En%20cada%20clase%20los%20ni%C3%B1os,Buch%20significa%20%C2%ABlibro%C2%BB%7D.&text=Sea%20el%20motivo%20que%20sea,dar%C3%A1n%20a%20conocer%20los%20hechos.>

García Irles, M., Ortells, J. S., de la Calle, F. M. y de la Sen Fernández, M. L. (2011). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones practiques docents en el context actual*. Alicante: Universidad de Alicante.

García Martorell, M. (2020). *Causas y prevención del bullying: programa de prevención*. (Trabajo de Fin de Grado). UIB, Palma de Mallorca.

Garitano, E. T., Andonegi, A. R. y Ruiz, U. G. (2018). Propuesta de intervención para detener el bullying//Intervention proposal to stop bullying. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 25-39.

Garner, P. (2017). The Role of Teachers' Social-Emotional Competence in Their Beliefs About Peer Victimization. *Journal of Applied School Psychology*, 33(4), 288-30.

Gómez Castaño, L. V. (2019). *Revisión documental sobre el papel del observador y su importancia en la dinámica del acoso escolar* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Górriz, A.B. (2009). *Roles Implicados en el Acoso Escolar: Comprensión de la Mente, Maquiavelismo y Evitación de la Responsabilidad*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universitat Jaume I de Castellón, Comunidad Valenciana, España. Consultada en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10530/gorriz.pdf?sequence=1>

Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an anti-bullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 564-576.

- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M. y Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa anti-bullying program: Recognition of stable victims. *Educational Psychology*, 36(3), 595-611.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2014). The KiVa anti-bullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology*, 52(5), 479-493.
- Hawley, P. y Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 3-15.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing: Violencia de grupo por niños y adultos*. Stockholm: Natur och kultur.
- Herkama, S. (2012). KiVa Anti-bullying program: Program contents and evidence of effectiveness, 16-18. *Solutions for safe and respectful schools*. Latvia.
- Hernández, L. y Fernández, C. (2014). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia. *Revista de Investigación en educación*, 12(2), 145-163.
- Hilker, F. (1964). *La pédagogie comparée: introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris: Institut pédagogique national.
- Hutchings, J. y Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educ Child Psychol*, 32(1), 49-61.
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *El proyecto de investigación. Metodología de la Investigación Holística*. Caracas-Venezuela: Quirón.
- Iborra, I., Rodríguez, A., Serrano, A. y Martínez, P. (2011). *Informe Situación del menor en la Comunidad Valenciana: víctima e infractor*. Serie 18 documentos. VIU (Valencian International University), Centro Reina Sofía y Generalitat Valenciana.
- Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P. y Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling, and peer

aggression during adolescence: associations with behavioral health outcomes. *Frontiers in psychiatry*, 11, 26.

Jiménez, M., Castellanos, M. y Chaux, E. (2010). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento psicológico*, 6(13).

Juvonen, J., Schacter, H. L., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? evidence for risk \times intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 334-344.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the kiva anti-bullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 331-411.

Kim, S. K. y Kim, N. S. (2013). The role of the pediatrician in youth violence prevention. *Korean Journal of Pediatrics*, 56(1), 1-7.

KiVa®. (2017). Di no al bullying con KiVa. Madrid, España: *KiVa program*. Recuperado de <http://www.kivaprogram.net/spain>

Kovač, V. B. y Kostøl, E. M. F. (2020). Helping children in bullying situations: The role of intersubjective understanding and co-regulation. *School psychology international*, 41(3), 295-309.

Kristo, A. (2010). The Importance of Learning English at an Early Age. Retrieved from <http://azilleokristomozihim.blogspot.com.es/2010/11/importance-of-learning-english-at-early.html>

Leganés Lavall, E.N. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado n.º 295, de 10-12-2013). Disponible en: www.boe.es/diario_boe/txt.php.

Macmillan Education. (2018). KiVa: El programa número 1 en prevención del acoso escolar. London: *Macmillan Education*. Recuperado de https://www.macmillaneducation.es/solutions-for-excellence/kiva/#que_es_kiva

Mahmudjanovna, K. M. (2020). The Use Of Short Stories In Communicative And Student-Centered Approach To Language Instruction From An Uzbek Perspective. *The American Journal of Applied sciences*, 2(07), 60-64.

Marchesi, A., Pérez, F., Pérez, E. y Martín, E. (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Valencia: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

Martínez, M. (2016). The class group attitude and the English language: a perfect combination to reduce bullying problems in the classroom (Final Degree Project). Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, Valencia.

Martínez, M. (2017). English as an L2. A tool to prevent bullying and encourage equalities: The KiVa project. (Final Master Project). Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, Valencia.

Martínez-Jiménez, M. y Alcantud-Díaz, M. (2018). English as a Tool to Prevent Bullying and Encourage Equalities: The KiVa Project. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 213-224.

Martínez-Usarralde, M^a. J. (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla S.A.

Egido, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). La educación comparada hoy: enfoques para una sociedad globalizada. *Síntesis*.

- MEC. (2015). *I Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la Prevención del Abandono Escolar y la Prevención y Atención del Acoso Escolar*. Madrid: Gobierno de España.
- MEC. (2018). *III Catálogo de Buenas Prácticas Municipales en la Prevención del Abandono Escolar y la Prevención y Atención del Acoso Escolar*. Madrid: Gobierno de España.
- Mendoza, B. (2015). *Bullying: Los múltiples rostros del acoso escolar*. Córdoba: Brujas.
- Mochizuki, K. (1993). *Baseball Saved Us*. New York: Lee & Low.
- Navarro, F. (2011). *Programa Solución a los Problemas de Disciplina (SOPRODIS)*. Valencia: Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana. Recuperado de http://www.cefegva.es/eva/docs/convivencia/manual_soprodis.pdf.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2011). Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary schools' students: the role of gender stereotypical traits. *Social Psychology of Education*, 14(4), 12.
- Newell, P. (2010). The human rights imperative to eliminate physical punishment. In *Global Pathways to Abolishing Physical Punishment*, 23-42. Londres: Routledge.
- Nocentini, A. y Menesini, E. (2016). KiVa anti-bullying program in Italy: Evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, 17(8), 1012-1023.
- Nocentini, A., Zambuto, V. y Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and information and communication technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60.
- OECD (2017). Bullying. Dentro de OECD, *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, 133-152.
- Olweus, D. (1973). *La investigación sobre el acoso escolar*. Estocolmo: Almqvist y Wiksell.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Mimeo, Research

Center for Health Promotion (HEMIL).

Oñate, A. y Piñuel, I. (2007). Estudio Cisneros X. Violencia y acoso escolar en España. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo directivo. Mobbing Research*. Disponible en <http://www.acosoescolar.com>

ORDEN 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar (DOCV n.º 7330, 01-08-2014).

ORDEN 3/2017, de 6 de febrero, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se constituyen las unidades de atención e intervención del Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia (PREVI) y se establece el procedimiento para su funcionamiento (DOCV n.º 7980, 15-02-2017).

Orgánica, L. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs.A17158-17207.pdf>

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003) *Cuestionario para estudiantes sobre conflictos y violencia. La violencia escolar*. Barcelona, España: Graó.

Ortega, R. y Mora, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Parra, K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180.

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). Teaching through a Foreign Language, 9-10. Retrieved from <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>

- Pearce, J. (2008). ¿Qué se puede hacer con el agresor? *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, 157-186.
- Pecorini, A., Nocentini, A. y Menesini, E. (2016). A systematic review on virtual environment projects to prevent school bullying. [Una rassegna sistematica dei nuovi programmi sviluppati in ambiente virtuale per la prevenzione del bullismo a scuola] *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 20(1), 27-54.
- Pérez, J. (2016). ¿Cómo se relacionan las características de los profesores con el bullying escolar? *Revista Desarrollo y Sociedad*, (77), 183-230.
- Pérez, A., Ramos, G. y Serrano, M. (2017). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria para la prevención e intervención en acoso escolar. Algunos indicadores. *Educación*, 52(1), 51-70.
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. New York: Harcourt.
- Pikas, A. (2002) *New Developments of the Shared Concern Method*. *School Psychology International*, 23,307-326.
- Piñuel, I. (segunda quincena de marzo de 2017). *Gracias al programa AVE hemos logrado reducir el acoso escolar*. Entrevista para la revista *Salud 21* de la Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.um.es/lafem/Actividades/2016-17/Conferenciantes/Pinuel/Cartel-Salud21.pdf>
- Piñuel, I. y Cortijo, O. (2016). *Cómo prevenir el acoso escolar. La implantación de protocolos anti-bullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada*. Madrid, España: CEU Ediciones.
- Pongo, T. (2019). The current cyberbullying situation in Hungary from legal perspective. *Iustum Aequum Salutare*, 15(2), 153-170.
- Poskiparta, E., Kaukiainen, A., Pöyhönen, V. y Salmivalli, C. (2013). Bullies' and victims' experiences of the anti-bullying game from the KiVa program. *The impact of technology on*

relationships in educational settings, 158-168.

Proyecto de Ley Orgánica (LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica (LOE) 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 23/12/2020, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8c7d3863-aaa7-4bbd-91b2-4d05bcb80286/apl-lomloe-web2020-03-03.pdf>

Pulido, C. (2019). *La privatización de la educación pública: un estudio comparado de los casos de Inglaterra y España* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.

Rahmadani, S. (2019). *Investigating the Implementation of TPR Approach in English Language Teaching for Children* (Doctoral dissertation, UIN Ar-Raniry Banda Aceh).

REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (BOE n.º 64, de 15-03-2007).

Rincón, M. (2011). *Bullying Acoso escolar*. México D.F.: Trillas.

Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N. y Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.

Roque, P. (2015). *Salud integral del adolescente 2*. México D.F.: Partia.

Ruiz, R. O. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48.

Saarento, S., Boulton, A. J. y Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61-76.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. y Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151.

Schott, R. M. y Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C. (2014). KiVa-against bullying. *Psychologist*, 27(4), 258-259.
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.
- Salmivalli, C., Garandeau, C.F. y Lee, I.A. (2016). Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: Effects on the adjustment of remaining victims. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144–151.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Salmivalli, C. y Poskiparta, E. (2012). KiVa anti-bullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294-302.
- Salmivalli, C. y Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa anti-bullying program. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 41-53.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A. y Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa anti-bullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79-88.
- Salmivalli, C. y Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives*, 57-72.
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Saraceni, M. (2015). *World Englishes: A critical analysis*. London: Bloomsbury Academic.

- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R. y Salmivalli, C. (2014). A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likeability over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(9), 1409-1420.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N. y Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 943-955.
- Serrano, M. (2013). *Profesorado de educación secundaria obligatoria y bullying: prevención e intervención educativa*. (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Shetgiri, R., Espelage, D. L. y Carroll, L. (2015). School-based bullying prevention strategies. *Practical strategies for clinical management of bullying*, 27-37.
- Shiakou, M., Stella, H. y Georgia, Y. (2019). Understanding bullying through the eyes of children. *International journal on school climate and violence prevention*, 3(1), 157-170.
- Simons, F. y Charles, D. (2017). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Texas: SIL International.
- Smith, P. (2016). School-based interventions to address bullying. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 142-164.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J.A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I. y Almqvist, F. (2007). What is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" Study. *Pediatrics*, 120, 397-404.
- Sprudža, D., Kozlova, L., Lakiša, S., Martinsone, I., Vanadzinš, I., Bake, M. A. y Erts, R. (2016). The impact of metal age® training programme on the well-being of Latvian office workers. *Proceedings of the Latvian Academy of Sciences, Section B: Natural, Exact, and Applied Sciences*, 70(5), 315-324.
- Stanton, W. y Willig, C. (2008). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage

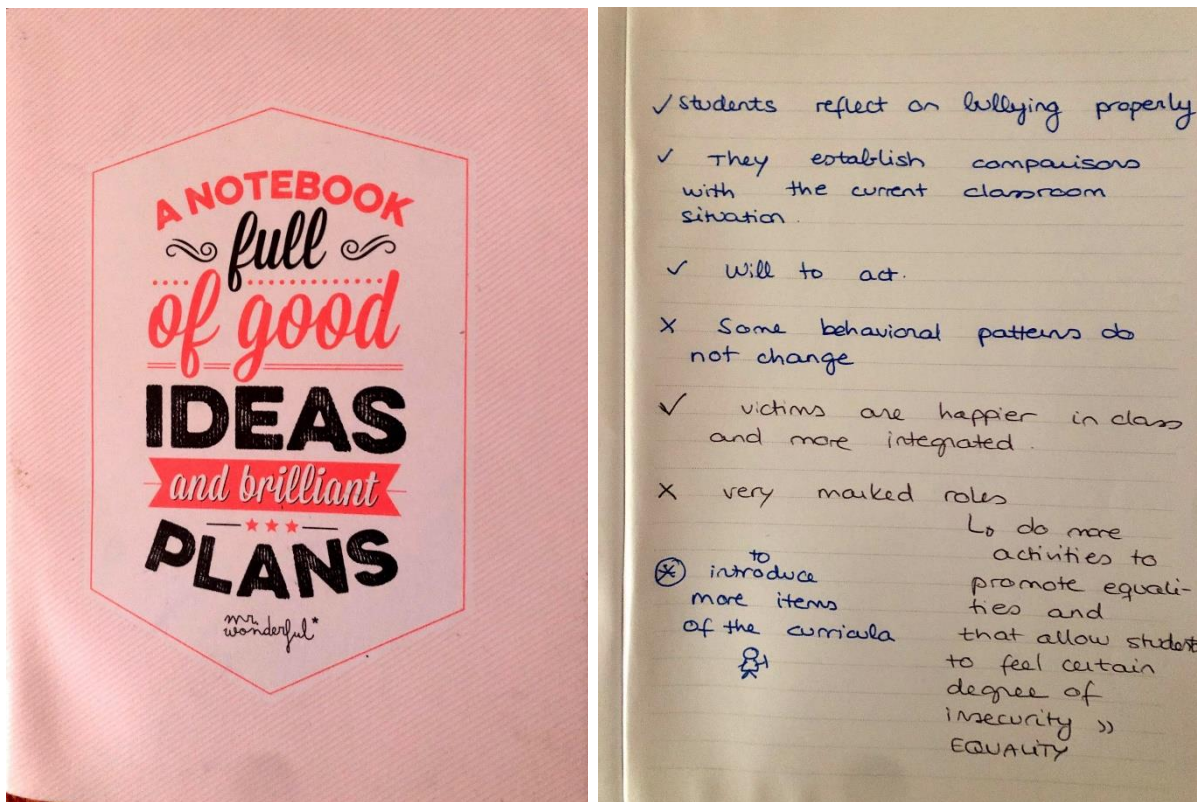
Publications.

- Strohmeier, D., Fandrem, H. y Spiel, C. (2012). The need for peer acceptance and affiliation as underlying motive for aggressive behaviour and bullying others among immigrant youth living in Austria and Norway. *Anales de psicología*, 28(3), 695-704.
- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grasseti, S. N., Smith, M. A. y Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102-115.
- Thomas, P. (2000). *Stop picking on me*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series. Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Van der Ploeg, R., Steglich, C. y Veenstra, R. (2016). The support group approach in the dutch KiVa anti-bullying programme: Effects on victimisation, defending and well-being at school. *Educational Research*, 58(3), 221-236.
- Vásquez, S., Chavez, S. y Orozco, D. (2019). Técnica de dramatización en el desarrollo de la autoestima, área personal social en niños y niñas de 4 años. *Institución Educativa*, 809.
- Vega, M. G. y González, G. J. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1165-1189.
- Vera, M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-11.
- Vera, L. (2015). *La bitácora, una estrategia didáctica que desarrolla las competencias de los estudiantes del siglo XXI*. (Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec). Consultado el 30 de marzo del 2020. Disponible en <https://www.repocie.cgfi.ipn.mx/pdf/444.pdf>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between anti-bullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wentzel, K. (2009). Peers and academic functioning at school. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 531-547.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-302.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. y Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa anti-bullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among finnish youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(6), 820-833.
- Yang, A. y Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa anti-bullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Zanola, A. (2019). English language and medium of instruction in basic education in low-and middle-income countries: A British Council perspective, John Simpson, British Council Position Paper on EMI (2017). London: British Council.
- Ziegert, A. L. y McGoldrick, K. (2004). Adding rigor to service-learning research: An armchair economists' approach. En M. Welch y S. H. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning: Research to advance the field*, 23. Greenwich: Information Age Publishing.

Anexos

Anexo 1. Cuaderno de bitácora del proyecto piloto




Anexo 2. Pre y post test de elaboración propia

1. Is this communication?

a) Yes, it is

b) No, it isn't



2. How do you act if you hear people say nasty things about someone?

a) I notify a teacher of what is happening

b) I join in and I also criticize

c) I couldn't care less and I say nothing about it

3. What are your ways to defend yourself if you have been involved in a conflict?

a) Insult and/ or hit someone

b) Threaten or teasing in order to find peer support

c) Dialoguing

d) Calling the teacher

4. How often do you feel bullied?

a) Once a week

b) Everyday

c) Never

d) Another one: _____

Frequency: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

*Note: scale from less to more.

5. Is this bullying or not?

- a) Yes, it is
- b) No, it isn't



6. Is it worthwhile to report bullying to adults?

- a) Yes, in order that they help us
- b) No, because If I do it, I will be a snitch

7. Is she a bullying victim?

- a) Yes, she is
- b) No, she isn't



8. Victims of bullying are always weird people.

- a) True
- b) False

9. In a case of bullying (as bystander) I feel ...

- a) Afraid
- b) Entertained
- c) Brave and willing to help

10. If I suffered bullying, I would like to feel the support of....

- a) Peers (class group)
- b) Teacher
- c) Psychologist

Anexo 3. Cuestionario sobre la Conducta y Experiencias Sociales en Clase (CESC) (2006)

CESC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase

Collell, J. y Escudé, C. (2006). Hoja para el examinador.

Preguntas para los Ciclos Medio y Superior de Primaria

1. **Me gusta:** ¿Con qué niños y niñas de tu clase te gusta más ir? Busca tres nombres de la lista y escribe sus números en la hoja de respuestas. Uno en cada línea al lado de la palabra ME GUSTA.
2. **No me gusta:** Ahora, escribe el número de los tres niños y niñas de la clase con que te guste menos ir. Quizás te guste la mayoría de tus compañeros, pero quizás con algunos te guste ir un poco menos que con los otros. Escribe sus números en la hoja de respuestas.
3. **Hace correr rumores:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que hablen mal de una persona a sus espaldas o siembren rumores sobre ella para que no caiga bien a los demás, para que nadie le esté amigo (hacemos el gesto de hablar al oído de alguien y con la mano hacemos que señalamos a alguien) y anótalos en la hoja.
4. **Ayuda a los demás:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que ayudan a los demás a hacer amigos, que lo van a buscar cuando está solo, que hacen cosas buenas para los demás y anótalos en la hoja.
5. **Da empujones:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que pegan, dan empujones, patadas, estiran el cabello... y anótalos en la hoja.
6. **No deja participar:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que cuando se enfadan con un niño le dicen: *No juegas!* y lo hechan del juego, o le dicen a los demás que no jueguen con él. Anótalos en la hoja.
7. **Animar a los demás:** Busca el número de los tres niños y niñas de la clase que intentan animar a los demás niños y niñas cuando están tristes, que les cogen de la mano o que les dicen: *No llores*. Anótalos en la hoja.
8. **Insulta:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que insultan o se rien de los demás i anótales en la hoja.

Ahora vamos a ver a quien le pasan estas cosas. Primero hemos dicho quien lo hace y ahora diremos a quien le pasa:

9. **¿A quien dan empujones?:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que acostumbran a recibir empujones, golpes, amenazas... de los demás y anótales en la hoja.
10. **¿A quien insultan o ridiculizan?:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que los demás a veces los insultan o se rien de ellos y anótalos en la hoja.
11. **¿A quien no dejan participar?:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que a menudo están solos, que los demás no les hacen caso o no los dejan jugar y les dicen: *Tu no juegas!*, ni los invitan porque a sus amigos no les gusta que vayan con ellos. Anótalos en la hoja.
12. **¿Tus amigos / amigas?:** Busca el número de tres niños y niñas de la clase que son tus mejores amigos y anótalos en la hoja.

CESC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase

Hoja de respuestas: Ciclos Medio y Superior de Primaria

Nombre: _____ Número: _____

Fecha: _____ ☐ Niño ☐ Niña

Clase: _____ Nombre del tutor/a: _____

Centro: _____ Población: _____

1 Me gusta

2 No me gusta

3 Hace correr rumores

4 Ayuda a los demás

5 Da empujones

6 No deja participar

7 Anima a los demás

8 Insulta

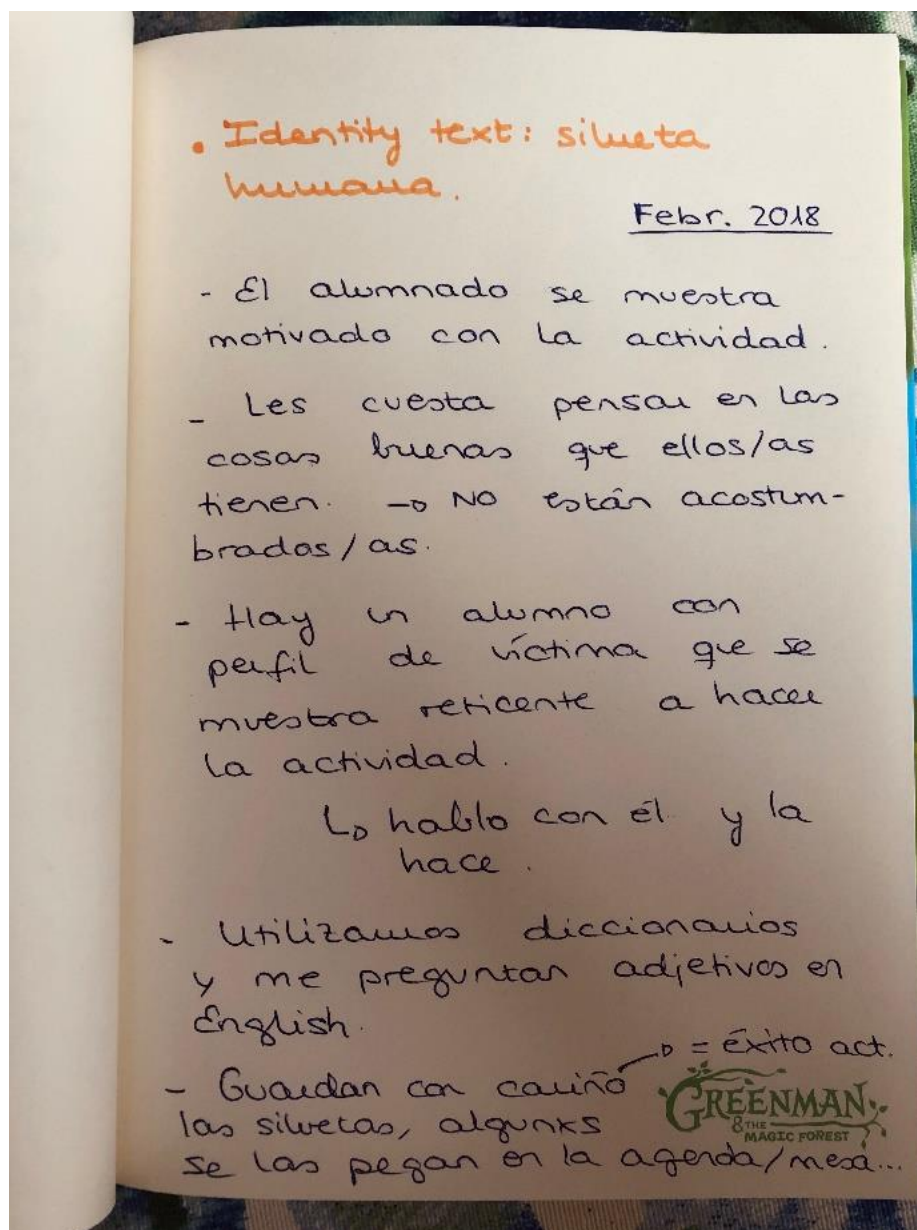
9 ¿A quien dan empujones?

10 ¿A quien insultan o ridiculizan?

11 ¿A quien no dejan participar?

12 Tus amigos / amigas

Anexo 4. Cuaderno de bitácora empleado en primaria



The Storytelling:

20 octubre

Reflecting together:

- "we are stronger than bullying".
- If I were you... well, they I would let him play. It doesn't matter that he is short. If he plays well....
- we should help harassed peers. → SUPER ✓
- Ⓟ - Ma, if he is short... maybe doesn't play good. He can't.
- Ⓢ The majority of the answers have been given by the class-group.
- Ⓢ victims + Bullies → do not participate a lot.
- Ⓢ good class-group ^(would) attitude towards bullying. they support the victims.

bully's comment → the group doesn't follow

Running dictation

17 noviembre

- They enjoy with a non-conventional dictation >> more relaxed.
more motivated.


⊙ teamwork ✓✓


- They realize everybody / every member of the team is necessary to do this activity, to complete the dictation.
- They reinforce each other.
- They feel excited and realize that is better not to shout. But is difficult.
- "The 24 members of the class are necessary" ✓✓
- Grammar & vocabulary ↑↑

Anexo 7. Cuaderno de bitácora: "Hearts on the back"

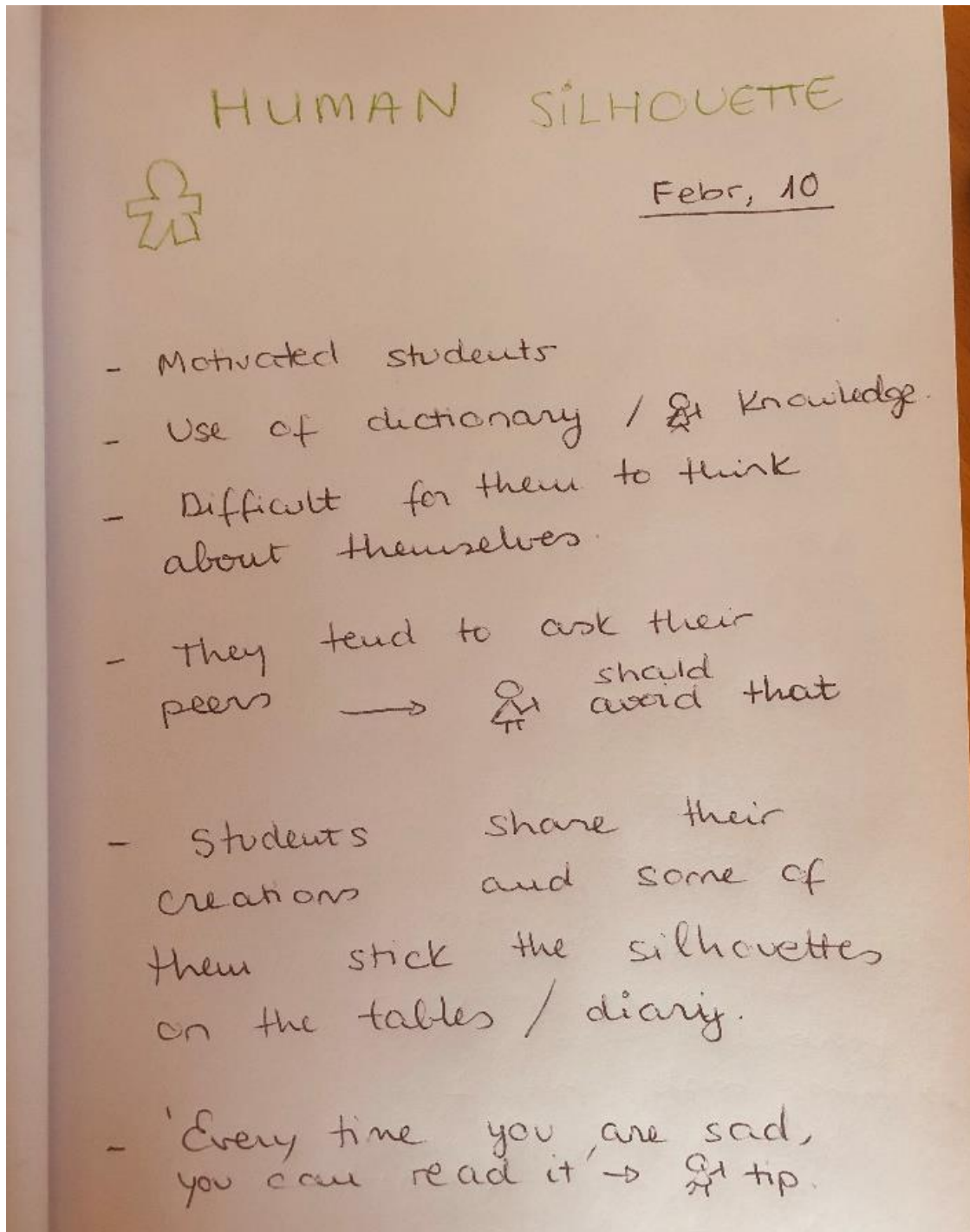
Hearts on the Back

⊛ 'Different' ^{reflection about being} ✓✓



- We use dictionary and  knowledges. → They ask they are implied.
- Lot of participation
↳ motivated students
- Some of them say nasty comments :§
↓
↳ teacher intervention
- The teacher tries that everybody writes to everybody
(It is necessary)
↳ to observe the roles and popularity of the class members
- Bullies realize they have good things too ✓
- victims feel peer-support. ✓

Anexo 8. Cuaderno de bitácora: Silueta Humana



Anexo 9. Cuaderno de bitácora: carta de Diego

DIEGO'S LETTER

Jan, 21.

- Warm atmosphere
- Some students cry. → empathy.
- Reflection: the students who less participate / bullies victims
- 'Diego would have needed to talk about the problem with someone', 'their parents, the peers, his teacher'.
 - ↓
 - Peer support
 - Lo = DIALOGUE ✓✓
- 'Poor Diego' → empathy
- Almost all the session talking ✓
interest

Anexo 10. Cuaderno de bitácora: "International Children's Day"

